

EVALUACIÓN DEL ACTO DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PRESENCIAL EN EL PROGRAMA DE INGENIERÍA ELÉCTRICA DE LA
UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC EN EL 2013.

LORENA PATRICIA GONZÁLEZ PÉREZ

KELSY MARIA MUÑOZ MEZA

CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
BARRANQUILLA
2013

EVALUACIÓN DEL ACTO DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PRESENCIAL EN EL PROGRAMA DE INGENIERÍA ELÉCTRICA DE LA
UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC EN EL 2013.

LORENA PATRICIA GONZÁLEZ PÉREZ

KELSY MARÍA MUÑOZ MEZA

Trabajo de grado presentado para optar al título de Especialista en Estudios
Pedagógicos.

DIRECTOR: JAIME ENRIQUE BARROS AGÜERO

ASESOR: OLGA MARTÍNEZ PALMERA

CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
BARRANQUILLA
2013

ACTA DE SUSTENTACIÓN

No 20123

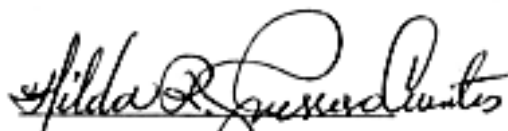
En Barranquilla, el día 21 de Agosto de 2013 siendo las 230:00 pm, se reunieron en el bloque 1 Facultad de Humanidades de la Corporación Universidad de la Costa; Mg. Hilda Guerrero Cuentas: Coordinadora de la Especialización en Estudios Pedagógicos, el evaluador Fabiola Palomino Martínez, Rina márceles, Asesor de trabajo de Grado: Olga Martínez Palmera.

Para escuchar la sustentación de los estudiantes: KELSY MUÑOZ MEZA, LORENA GONZALEZ PEREZ, quienes presentaron el proyecto:

"EVALUACION DEL ACTO DOCENTE EN LA PRACTICA PEDAGÓGICA PRESENCIAL EN LA CUC EN EL 2013-FACULTAD DE INGENIERIA ELECTRICA"

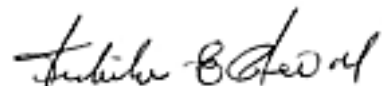
Valorándose dicho trabajo con una calificación de BUENA (4.0)

Observaciones: _____



Presidente del jurado

Jurado



Jurado

Nota de aceptación:

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

Día tras día existen personas que enriquecen nuestra vida, nos orientan en el caminar y nos conducen hacia la realización de los sueños más anhelados. Llegar a esta meta fue recorrer un camino lleno de alegrías y dificultades que nos hicieron crecer cada vez más como personas y animaron a continuar hasta vislumbrar la luz de la victoria.

A todos aquellos que nos brindaron su incondicional apoyo y una sonrisa amable en los momentos más difíciles; les estaremos agradecidas:

A Dios Padre quien guió nuestros pasos permitiéndonos tomar decisiones sabias que contribuyeran a la formación integral de nuestros educandos y a María Auxiliadora quién nos brindó sus maternales cuidados en cada instante de esta experiencia.

A la Universidad de la Costa CUC y su Departamento de Posgrado, por formarnos y ayudarnos a crecer como personas con idoneidad profesional, transformándonos a nivel personal y social.

A los Magíster Jaime Enrique Barros Agüero y Olga Martínez Palmera, nuestros asesores incondicionales que vivieron y experimentaron junto a nosotras este proceso, mostrándonos el camino para descubrir y comprender cuan loable es la labor investigativa del maestro para acrecentar su formación profesional.

A las docentes Rina Márceles, Hilda Guerrero y Janeth Sácker, que con sus aportes contribuyeron significativamente en este proceso de investigación.

¡Gracias!

RESUMEN

El informe de investigación está estructurado de la siguiente manera: una introducción y tres capítulos. El primero un documento que da cuenta de los antecedentes del proyecto y los referentes teóricos relacionados con evaluación en el campo educativo, acto docente en la educación superior, la práctica pedagógica como eje transformador de actitudes y generador de nuevos aprendizajes en el aula del siglo XXI, diversas concepciones del proceso de aprendizaje, uso de medios didácticos en la educación superior, estrategias evaluativas del aprendizaje en el nivel superior, mejoramiento continuo del docente universitario, el modelo desarrollista en la Universidad de la Costa CUC.

El segundo capítulo presenta el análisis de los resultados obtenidos a través del instrumento de observación aplicado a los docentes del programa de ingeniería electrónica de la CUC. En el tercer capítulo, se exponen las conclusiones que surgieron después de analizar los resultados arrojados respecto a la valoración del acto docente y en el cuarto capítulo se hacen una serie de recomendaciones con el propósito de establecer planes de mejoramiento que apunten a generar procesos de calidad en la práctica pedagógica que se desarrolla en la CUC.

El tipo de investigación que enmarcó el presente trabajo fue de carácter cualitativo - descriptivo, porque buscó detallar la naturaleza de un fenómeno objeto de observación, manejar elementos de recolección de información, formular hipótesis sobre lo estudiado y presentar un diagnóstico sobre la realidad del acto docente en los procesos educativos de la Universidad.

Palabras Claves: Acto docente, evaluación, práctica pedagógica, aprendizaje significativo, plan de mejoramiento, procesos educativos, planeación.

ABSTRACT

This investigation report is structured in the following way: An Introduction and three chapters. The first one is about the project background and theoretical referents, related to evaluation in the educational field, the teacher role in higher education; the pedagogical practice focused on transforming attitudes and enhances new learning in the classroom. Several conceptions of learning process, the use of didactic materials, evaluative strategies of learning in higher level, continuous improvement plan for professors in college, Modelo Desarrollista at Universidad de la Costa CUC.

The second chapter shows the analysis of results obtained through the observation tool applied to electronic engineering program teachers from CUC. In the third chapter are expounded the conclusions that came out after analyzing the results produced with respect to the assessment of teaching role and in the fourth chapter are made recommendations with the purpose of establishing improvement plans to generate high quality process in the pedagogical practice developed at Universidad de la Costa.

The type of research of this project was qualitative – descriptive, because it looked for explaining in detail the nature of a phenomenon by observing, to handle collecting elements of information, to formulate hypothesis about a studied subject and present a diagnosis about the teacher role in educational process of the university.

Key Words: Teaching role, assessment, pedagogical practice, meaningful learning, improvement plan, educational process, planning.

CONTENIDO

| | Pág. |
|---|------|
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| 1. REFERENTES TEÓRICOS – CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN EL ACTO DOCENTE | 20 |
| 1.1 CONTEXTUALIZACIÓN | 20 |
| 1.2 ANTECEDENTES | 22 |
| 1.3 EVALUACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO | 26 |
| 1.4 ACTO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 29 |
| 1.5 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO EJE TRANSFORMADOR DE ACTITUDES Y GENERADOR DE NUEVOS APRENDIZAJES EN EL AULA DEL SIGLO XXI. | 33 |
| 1.6 DIVERSAS CONCEPCIONES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE. | 38 |
| 1.6.1 Estructura de un plan de clases basado en el aprendizaje significativo. | 40 |
| 1.7 USO DE MEDIOS DIDACTICOS EN LA EDUCACION SUPERIOR | 43 |

| | |
|--|----|
| 1.8 ESTRATEGIAS EVALUATIVAS DEL APRENDIZAJE EN EL NIVEL SUPERIOR | 47 |
| 1.9 MEJORAMIENTO CONTINUO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO | 52 |
| 1.10 EL MODELO DESARROLLISTA EN LA UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC | 55 |
| 2. RESULTADOS | 59 |
| 2.1 CATEGORÍA DE PLANEACIÓN | 59 |
| 2.2 CATEGORÍA INTRODUCCIÓN A LA SESIÓN DE FORMACIÓN | 63 |
| 2.3 CATEGORÍA DESARROLLO DE LA SESIÓN | 67 |
| 2.4 CATEGORÍA EVALUACIÓN Y CONCLUSIÓN | 79 |
| 2.5 CATEGORÍA FACTORES QUE INCIDIERON EN LA SESIÓN | 86 |
| 3. CONCLUSIONES | 90 |
| 4. RECOMENDACIONES | 92 |
| ANEXOS | 95 |
| GLOSARIO | 97 |
| BIBLIOGRAFÍA | 99 |

LISTA DE TABLAS

| | Pág. |
|---|------|
| Tabla 1. Resultados generales de la categoría de Planeación | 59 |
| Tabla 2. Resultados generales de la categoría Introducción a la sesión de formación | 63 |
| Tabla 3. Resultados generales de la categoría de Desarrollo de la sesión | 67 |
| Tabla 4. Resultados generales de la categoría Evaluación y conclusión | 80 |
| Tabla 5. Resultados generales de la categoría Factores que incidieron en la sesión. | 86 |

LISTA DE FIGURAS

| | Pág. |
|--|------|
| Figura 1. Resultados generales de la categoría de Planeación | 60 |
| Figura 2. Resultados por indicadores de la categoría de Planeación | 60 |
| Figura 3. Resultados generales de la categoría Introducción a la sesión de formación | 63 |
| Figura 4. Resultados por indicadores de la categoría Introducción a la sesión de formación | 64 |
| Figura 5. Resultados generales de la categoría Desarrollo de la sesión | 68 |
| Figura 6. Resultados por indicadores de la categoría Desarrollo de la sesión (1) | 69 |
| Figura 7. Resultados por indicadores de la categoría Desarrollo de la sesión (2) | 72 |
| Figura 8. Resultados por indicadores de la categoría Desarrollo de la sesión (3) | 75 |
| Figura 9. Resultados por indicadores de la categoría Desarrollo de la sesión (4) | 77 |

| | |
|---|----|
| Figura 10. Resultados generales de la categoría Evaluación y conclusión | 80 |
| Figura 11. Resultados por indicadores de la categoría Evaluación y conclusión | 81 |
| Figura 12. Resultados generales de la categoría Factores que incidieron en la sesión. | 86 |
| Figura 13. Resultados por indicadores de la categoría Factores que incidieron en la sesión. | 87 |

LISTA DE ANEXOS

| | Pág. |
|-------------------------------|------|
| Anexo A. Ficha de observación | 95 |

INTRODUCCIÓN

La evaluación del acto docente se establece como el proceso que, de forma sistemática y técnica, busca conseguir y proveer valiosa información que permita valorar actitudes y aptitudes de la persona encargada del acto educativo, de acuerdo con su quehacer y práctica pedagógica diaria. Se considera que emitir juicios de valor a personas sobre su desempeño en el sistema educativo es altamente complejo, tanto en educación básica como media, y aún más a nivel superior. Las expectativas que provee el entorno institucional son determinantes para establecer criterios claros y precisar cuáles deben ser los parámetros a seguir que direccionen el acto evaluativo.

Los procesos formativos en las instituciones educativas deben estar a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. Cualidades que son inherentes al ser y al quehacer del acto docente, en cada una de las áreas de estudio, en todos los niveles de enseñanza y en toda forma de orientación pedagógica.

Si se considera al acto docente como el conjunto de acciones y actitudes que identifica el modo de actuar del docente en el aula, provisto de intencionalidades, perspectivas, sentidos y fundamentos pedagógicos, en función de unos objetivos de enseñanza y aprendizaje, éste se torna en objeto de estudio de profesionales de la educación que con base en resultados, podrían plantear oportunidades de mejora continua en bien del proceso educativo.

El acto docente está en íntima relación con la práctica pedagógica la cual podría definirse como el universo de experiencias cotidianas que construye el colectivo de docentes en el aula, a partir del uso más generalizado que cada cual hace de su saber pedagógico. Inherentes al acto docente y a la práctica pedagógica se encuentran las estrategias metodológicas que permiten identificar principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

El docente necesita estar en permanente construcción de su práctica diaria, retroalimentando sus procesos en pos del desarrollo de su quehacer pedagógico, teniendo en cuenta siempre la misión y visión de la institución que es la que orienta el proceder de todos los componentes que la integran. Es deber del establecimiento educativo buscar los mecanismos necesarios que permitan la cualificación del rendimiento de sus docentes, reflejando caracteres que les posibiliten crecer significativamente en su rol profesional. En ésta búsqueda, las instituciones han diversificado las formas de visualizar la manera de valorar las funciones que debe cumplir el individuo a cargo de la orientación del acto educativo.

Los planteamientos, antes descritos, han sido valorados desde la percepción de los estudiantes de pregrado, de los docentes y administrativos. Sin embargo, se hizo necesario que la institución otorgara un espacio que permitiera valorar de manera presencial el acto docente de los profesionales encargados de la formación integral que se imparte en la CUC. Por tal razón, surgió la necesidad de llevar a cabo un proceso de investigación que permitiera establecer las características del quehacer pedagógico de los docentes, a través de la implementación de un instrumento de observación directa que posibilitara

identificar en la praxis aspectos relacionados con: la planeación y organización del trabajo a desempeñar, la claridad al expresar sus saberes, los ambientes que propicia para desarrollar espacios de discusión, el grado de interacción y de motivación que despierta en sus estudiantes, la valoración que hace del aprendizaje, las estrategias metodológicas empleadas para la acción educativa, la planeación y aplicación de diversas formas o técnicas para evaluar y la pertinencia de la enseñanza para el logro de los objetivos.

Con el propósito de hacer una investigación más completa y solucionar el problema anteriormente planteado se formularon los siguientes interrogantes, que al responderse de forma eficaz proporcionaron más información que fundamentaron la investigación:

¿Cuáles son las estrategias metodológicas presenciales más usuales de los docentes de pregrado de la Universidad de la Costa en su proceso de enseñanza?

¿Existe coherencia entre el modelo pedagógico institucional y el acto docente presencial desarrollado por los docentes de la CUC?

¿Cuáles son las estrategias presenciales más usuales para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de pregrado de la CUC?

¿Cuáles son las acciones pedagógicas que emplean los docentes CUC encaminadas a fortalecer su proceso de enseñanza?

A partir de los resultados obtenidos, ¿Cuáles son las alternativas didácticas tendientes a mejorar la acción educativa de los docentes de la CUC?

Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente señalados, se planteó como objetivo general describir el acto docente en la práctica pedagógica presencial en el programa de ingeniería eléctrica de la CUC en el año 2013 y a partir del cual surgieron los siguientes objetivos específicos: En primer lugar, identificar las estrategias metodológicas más usuales de los docentes de pregrado en el proceso de enseñanza. De igual forma se propone determinar la coherencia del modelo

pedagógico institucional con el acto docente presencial desarrollado por los profesores de la CUC. Así mismo se pretende identificar las estrategias presenciales más usuales por los docentes de pregrado para la evaluación de los aprendizajes. Así como definir las acciones pedagógicas que emplean los docentes encaminadas a fortalecer su proceso de enseñanza. Finalmente, establecer alternativas didácticas para los docentes de la CUC en aras de mejorar su quehacer educativo en la institución.

La realización de ésta investigación fue de vital importancia porque se constituye en un documento que aportará a la reconstrucción de la práctica pedagógica, a través de la optimización de competencias, estrategias metodológicas y de evaluación, que direccionen la acción de los docentes de la CUC, con la finalidad de impartir una educación de alta calidad. En esta medida los resultados obtenidos brindarán aportes significativos a todos los actores que intervienen en el proceso educativo, puesto que les permitirán reorientar las practicas pedagógicas con miras a llevar a cabo procesos de enseñanza con idoneidad profesional.

En primera instancia beneficiará a los estudiantes pertenecientes a la Corporación Universidad de la Costa, además de las diferentes instituciones Universitarias de carácter oficial y privado del distrito de Barranquilla que lleguen a conocer esta investigación, porque identificarían a través de sus docentes nuevas formas de acceder al conocimiento y ejercer acciones específicas en el desarrollo de estrategias pedagógicas tendientes a lograr el mejoramiento de la formación de los docentes.

A los docentes de la Universidad podrá serle de mucha utilidad por cuanto contribuirá al mejoramiento de su práctica pedagógica, otorgándole la posibilidad de detectar sus fortalezas y debilidades y a partir de ellas generar un plan de

acción que conlleve a su superación, capacitación y mejoramiento que permita elevar su nivel tanto personal como profesional.

A la CUC como institución que pretende posicionarse como una de las entidades con mayor proyección en la región, optimizando cada uno de los programas de estudio para la prestación de un servicio educativo de mayor calidad y que a su vez sirva como referente para otras instituciones de educación superior que deseen cualificar los procesos de formación profesional que desarrollan.

Al realizar esta investigación encaminada a describir el acto docente desde su práctica pedagógica, la Universidad de la Costa cuenta con herramientas fiables para demostrar cuales son los perfiles profesionales de los docentes CUC y cuales competencias emplean para liderar procesos pedagógicos e impartir una educación de mayor calidad y equidad. De esta manera, los directivos tienen la posibilidad de conocer con la precisión que otorga el método científico, el grado de calidad del acto pedagógico de sus docentes.

El proceso investigativo se direccionó mediante el manejo de unas categorías de estudio que permitieron abordar de forma completa el acto docente en su práctica pedagógica, las cuales estuvieron focalizadas hacia la planeación e introducción a la sesión de formación, el desarrollo y evaluación de la misma, como también a los posibles factores que pueden incidir en la realización de lo planificado.

El tipo de investigación que enmarcó el presente trabajo fue de carácter cualitativo - descriptivo, porque buscó detallar la naturaleza de un fenómeno objeto de observación, manejar elementos de recolección de información, formular hipótesis

sobre lo estudiado y presentar un diagnóstico sobre la realidad del acto docente en los procesos educativos de la Universidad.

La población objeto de estudio de la presente investigación fue el grupo de docentes universitarios en la modalidad presencial del programa de Ingeniería Eléctrica. Se seleccionó una muestra del 90% de profesores dado los intereses de la administración de la Institución a que fuesen estudiados en su mayoría los maestros en ejercicio. En esta muestra de estudio se tuvieron en cuenta criterios que permitieron establecer la metodología a emplear. El docente debió estar vinculado y en ejercicio, ser de tiempo completo, medio tiempo o catedrático, hacer parte del estudio personas de ambos sexos, tanto de la jornada diurna como nocturna.

Para seleccionar la muestra de estudio se estableció el procedimiento que se utilizó para direccionar la investigación. Del programa de Ingeniería Eléctrica se seleccionó el 90% de los docentes en sus diferentes modalidades de contratación: tiempo completo, medio tiempo y catedrático, seguidamente se programó la sesión de observación del acto docente teniendo en cuenta los horarios asignados para cada uno de ellos y posteriormente se aplicó el instrumento (Ver anexo A). Luego se procedió a la tabulación y análisis de lo observado.

En la investigación se establecieron tres fases que permitieron planificar, implementar y hacer el análisis de los resultados obtenidos posterior a la observación directa del acto docente de los profesores del programa de ingeniería eléctrica de la CUC. La primera fase comprendió el diseño del proyecto, por tanto, contuvo el tratamiento del problema, la estructuración del estado del arte, la

definición del marco metodológico y recursos, y el diseño de los instrumentos y cronograma a implementar.

En la segunda etapa se desarrolló el proceso de observación directa en el ambiente de formación, utilizando como guía el instrumento de recolección de datos. Consistió en marcar las acciones pedagógicas y didácticas que el docente evaluado llevó a cabo a lo largo de la orientación en el proceso educativo, fundamentado en los criterios enumerados en la ficha de observación.

La última fase hizo referencia a la tabulación de datos que fueron establecidos en las fichas de observación. Esta información fue consignada en tablas que permitieron la graficación y ponderación de los resultados para una mayor comprensión del estudio. Además se conocieron las diferentes tendencias de la práctica pedagógica presencial de los profesores, teniendo como producto un informe final de los resultados.

1. REFERENTES TEÓRICOS – CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN EL ACTO DOCENTE

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN

El programa de Ingeniería Eléctrica se desarrolla dentro de la metodología presencial con una duración de 10 semestres. Su misión es formar profesionales en el área de la Ingeniería Eléctrica con un alto sentido de la ética profesional, capacidad analítica e investigativa, habilidad y adaptabilidad al desarrollo tecnológico, cultura y sensibilidad humana para que logren un manejo sostenible, social y productivo en las oportunidades de mejoramiento profesional que se le presenten. Del mismo modo, tiene como visión ser parte integral del proceso de desarrollo y crecimiento Tecnológico y Social de la Región Caribe Colombiana, por medio de la interacción permanente entre la Institución, el Programa y los diferentes elementos productivos Industriales y Sociales, siendo soportada esta interacción con la entrega de profesionales formados con una estructura bien definida en lo humano, en lo social y en lo tecnológico y por acciones directas sobre los entes productivos de la región.

Dentro su organización académica tiene como objetivo formar profesionales en Ingeniería Eléctrica con una ética profesional clara y definida, conocimientos técnicos actualizados, con capacidad de discernir y un alto sentido de responsabilidad y de superación, que les permita llevar a cabo la concepción, diseño, construcción, operación y mantenimiento de sistemas eléctricos en generación, transmisión, distribución, control dentro de los parámetros del uso racional de la energía eléctrica y criterios de conservación del medio ambiente, independiente del entorno y medio social en que se desempeñen.

Por lo anterior se pretende que el nuevo Ingeniero Eléctrico cuente con un perfil profesional que abarca la capacidad para:

- Planear, Programar y Dirigir actividades en Sistemas Eléctricos en general.
- Planear, Programar y Dirigir actividades de Mantenimiento Industrial.
- Diseñar y Ensamblar sistemas Eléctricos en Media y Baja Tensión.
- Participar en diseños y construcción de sistemas Electro Mecánicos.
- Operar sistemas Electro Mecánicos.
- Participar en procesos de Gestión y Mejoramiento de Calidad.
- Participar en procesos de Seguridad Industrial.
- Coordinar y Dirigir Proyectos Industriales.
- Desarrollar estudios con lineamientos de Ahorro energético.

Lo anterior significa que se entregará a la sociedad un profesional capacitado para desarrollar su potencial individual y competitivo en lo humano, lo social y profesional, dentro del ámbito regional y nacional. Es innovador, reflexivo y abierto a la aplicación de nuevas tecnologías y a la generación de empresas. Su formación humanística y ética lo hace responsable con el medio social y ambiental al desempeñar su rol en forma óptima, con alto grado de productividad, buscando siempre un desarrollo sostenible, científico y tecnológico del país.

La facultad cuenta con un equipo docente con un alto grado de idoneidad profesional que lideran procesos pedagógicos de gran significación y que cooperan a la formación integral de los ingenieros eléctricos que la Universidad le ofrece a la sociedad.

1.2 ANTECEDENTES

En el año 2004, Laura L. Cánovas y Graciela Fasciolo, en el marco de sus estudios de Maestría en Docencia Universitaria, realizaron una tesis titulada: Una propuesta de evaluación de desempeño docente para la Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Cuyo. Argentina. El objetivo de este trabajo fue relevar variables que, solas o en la forma de indicadores, permitieran detectar causas de actividad diferenciada por categoría, dedicación y ubicación curricular de los docentes.

Se diseñó una encuesta con formulario estructurado y preguntas abiertas, autogestionadas. Contempló tres dimensiones, de acuerdo con los objetivos prefijados. La primera dimensión comprendió el relevamiento de datos cuantitativos que permitieran caracterizar diferentes situaciones funcionales y las dos restantes se refirieron a la captación de opiniones acerca del grado de satisfacción con la actividad realizada y con el sistema de evaluación de desempeño. El objeto de este trabajo lo constituye sólo la primera dimensión, dejando las otras para un trabajo posterior.

El marco de muestreo consistió en el registro de docentes del departamento de personal de la Facultad de Ciencias Agrarias, UNCuyo, al momento de diseño de la muestra. Éste contenía un total de 227 docentes, entre los que se contaron: 32 profesores titulares, 63 profesores adjuntos y asociados, 93 jefes de trabajos prácticos y 39 auxiliares. La encuesta fue asignada mediante un muestreo aleatorio estratificado, conforme a categorías, dedicaciones y ciclos curriculares.

Los datos se procesaron mediante técnicas descriptivas univariadas para caracterizar la actividad estrictamente docente de la unidad académica en estudio, a través de estadígrafos y distribuciones, de acuerdo con el nivel de medición de las mismas. Se utilizaron pruebas inferenciales (Irwin - Fisher y Ji cuadrado), para un nivel de significancia del 0.05, a los efectos de relacionar algunas variables asociadas con la práctica docente. Se aplicaron análisis multivariados de componentes principales para identificar diferencias en cuanto a tipo y cantidad de actividades para las diversas situaciones funcionales.

Se concluyó que: a) los profesores titulares tienen mayor participación en posgrado; b) sólo los docentes de dedicación exclusiva cuentan con mayor tiempo para realizar tareas de investigación, servicios y extensión; c) los docentes de los ciclos básico e instrumental desarrollan actividades más intensas en todas las áreas que los del ciclo profesional d) se requiere que la evaluación sea global y siempre condicionada a la intensidad de la actividad docente.

En 2008, en la Universidad Católica de Colombia, los investigadores Ítala Marina Camargo Escobar y Carlos Pardo Adames, llevaron a cabo una investigación centrada en el diseño, construcción y validación de un instrumento para evaluar las competencias docentes de los profesores de pregrado de la mencionada universidad. En el trabajo, que sus autores titularon Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación¹, se planteó el siguiente interrogante como problema a investigar: ¿Cómo medir las competencias para la docencia de los profesores de pregrado de la Universidad Católica de Colombia a través de un instrumento conformado por ítems de opción múltiple y única respuesta?

¹ CAMARGO, Ítala; PARDO Carlos. Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. En: Universitas Psychologica, Bogotá, 2008, V.7, No. 2, pp 441-455.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se enmarcó en los proyectos de investigación tecnológica en el campo psicométrico con juicios de expertos y análisis de datos descriptivos. Para el análisis y elaboración de los indicadores de las competencias se siguió una metodología descriptiva, basada en actividades situacionales que fueron objeto de observación y que luego permitieron validar la interpretación de los resultados.

Para este proyecto se seleccionaron tres muestras intencionales: la primera, conformada por 60 docentes, para el juicio de expertos de la validación de los indicadores. Para esta muestra se tuvieron en cuenta la experiencia profesional y el desempeño como docentes de esa universidad. La segunda, integrada por 5 docentes, que contribuiría al juicio de expertos de la validación del instrumento. Estos docentes debían tener experiencia profesional en educación superior y en la construcción de instrumentos. La tercera, integrada por 20 docentes, que apuntaba hacia el proceso de pilotaje y los invitados debían estar vinculados a la universidad en segundo semestre de 2006, con la facultad de Psicología.

El trabajo alcanzó los siguientes resultados: hubo una aproximación teórica referida a los conceptos de competencias, competencias docentes, función de los docentes en la educación superior de Colombia. De otra parte, se logró una delimitación del ser, saber y hacer de los docentes de la Universidad Católica de Colombia. Se pudieron elaborar veintitrés indicadores consignados en un instrumento destinado a evaluar las competencias docentes.

A partir de los resultados se pudo establecer que el instrumento dio cuenta de las competencias que deben tener los docentes universitarios, por lo menos en tres niveles (alto, medio, bajo), de acuerdo con las habilidades. Esta clasificación le

permitió a la universidad obtener información ajustada a las necesidades de los docentes, con el fin de generar programas de capacitación con miras a potenciar las habilidades de quienes se encuentran en el nivel alto y generar un banco de estrategias para quienes se encuentran en vía de desarrollo o no posean las habilidades requeridas para ser un docente universitario.

Matilde De oro Santis (2000), desarrolló el proyecto de investigación: El rol del docente en el proceso de formación integral de los educandos, aplicado en el Instituto técnico industrial de Baranoa. La metodología empleada tuvo un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, en la medida que se permitió registrar el acontecer pedagógico que tuvo lugar en la institución.

Los resultados de dicho trabajo señalaron que los docentes cualificados pedagógicamente pueden organizar e impulsar currículos flexibles, innovadores, orientados a formar integralmente a los educandos y donde el docente pueda desempeñar significativamente el rol que le corresponde como tal.

Además, el rol del docente es una acción compleja, así como la dimensión del desarrollo humano, por ello, el docente debe estar comprometido con su quehacer, adquirir disposición y actitud consciente y consecuente para el cambio y las transformaciones que requiere su labor como formador.

En 1994, en la Corporación universitaria de la costa, CUC, Edna Herrera y otros realizaron la investigación: Evaluación del desempeño del docente de la facultad de Ingeniería Civil de esta institución. Se planteó la necesidad de conocer las posibles deficiencias en la labor formadora de los docentes de esa facultad,

debido a los altos índices de deficiencia académica en los estudiantes y el bajo promedio de notas que dificultaba a los egresados realizar posgrados y transferencias a otros programas homólogos.

La CUC por medio de Vicerrectoría académica y la oficina de planeación, con el fin de elevar la calidad de los programas que se brindaban en esta alma mater, consideró oportuno y necesario realizar evaluaciones que propendieran por la buena marcha de la institución y la mejora académica de todos sus programas. Se hicieron encuestas estructuradas, validadas por un grupo de investigación de la Facultad de Educación y fueron aplicadas a un grupo de estudiantes de quinto y decimo semestre de la facultad de Ingeniería Civil, egresados y profesores con una representatividad del 40% del total de la población.

Los resultados permitieron evidenciar deficiencias de los docentes en lo referente a aspectos metodológicos, técnicos y administrativos. El trabajo concluyó que era necesario el nombramiento de un comité instruccional que organizara un plan de trabajo, donde intervinieran profesores, estudiantes y directivos en el diseño de estrategias a corto y mediano plazo que permitieran mejorar las relaciones docente – estudiante, mejorar la calidad de la educación y entregar a Colombia un Ingeniero Civil acorde con las demandas ocupacionales que necesitaba el departamento del Atlántico, la Costa Caribe y el país en general.

1.3 EVALUACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO

La evaluación en el sistema educativo colombiano, siempre ha sido un tema complejo y de difícil manejo, tanto para los gestores que establecen las políticas gubernamentales, como para los agentes que deben orientar sus procesos

institucionales con base en parámetros estipulados. Mucho se ha legislado y se ha convenido para que los procesos evaluativos realmente valoren el ser, saber y hacer de los estudiantes en cada uno de los grados y niveles de estudio a los cuales éstos tienen el derecho y la obligación de acceder.

El gobierno colombiano, en sus diversos mandatos y en las últimas décadas, ha reglamentado los procesos evaluativos en lo que a educación se refiere, estableciendo normativas que han buscado cambiar los paradigmas tradicionalistas imperantes a través de los tiempos y que no permiten enriquecer y renovar las prácticas de evaluación escolar, para potenciar las calidades y cualidades de los niños y jóvenes estudiantes. El ministerio de educación nacional, ente que regenta y traza los lineamientos para la instrucción y formación del individuo desde el nivel preescolar al superior, ha diseñado estrategias que orienten a los maestros, quienes son a los directos responsables de la valoración del saber – hacer de los aprendices en cada área de enseñanza y aprendizaje.

La implementación de sistemas cuantitativos ligados a los cualitativos, la ponderación de aspectos integrales en relación con la identificación de estilos y ritmos de aprendizaje, el desarrollo de competencias para la consecución de logros de acuerdo a estándares de calidad. Éstos y otros cambios han generado dudas y confusión en un ir y venir de conceptos, términos, acepciones, ideas que llevan a un sin número de interpretaciones, propiciando ambigüedad procedimental en los docentes, quienes en la mayoría de los casos, prefieren mantener los viejos hábitos de medición de conocimientos, dejando de lado la permanente búsqueda de alternativas y mecanismos para desarrollar sus juicios valorativos.

Las instituciones educativas deben establecer los procedimientos, criterios, técnicas y métodos que le permitan estructurar el proceso sistemático de valoración de actitudes y aptitudes de los estudiantes, que centren dicho proceso al propósito que se desea alcanzar, que posibilite al maestro observar y diferenciar comportamientos, analizar desempeños, comprobar resultados, comprender situaciones, y así tener claridad sobre los pasos a seguir para la toma de decisiones.

El principio de orientación básica de una evaluación pedagógica en establecimientos de educación superior parte del ideal institucional, coherente con las calidades y cualidades del educando previamente establecidas, definidas por su saber y hacer, categorías que fundamentan el rol del estudiante en su concepción general. La pertinencia, transparencia, equidad, viabilidad, objetividad, confiabilidad, legitimidad y participación son algunos principios que regentan la evaluación y deben ser tenidos en cuenta tanto para quien evalúa como para quien es evaluado.

Durante todo el proceso de valoración de desempeños, tanto el docente como el estudiante deben manejar una conducta profesional, libre de percepciones vagas y unipersonales, enmarcado en un ambiente de respeto, discreción y tolerancia, que permita aproximar y reconocer el gradual avance en el desarrollo de competencias para determinar debilidades y fortalezas en pos de un mejoramiento personal, profesional e institucional.

No podemos determinar que el fracaso o triunfo de un sistema educativo dependa exclusivamente de la actuación docente, ni de los resultados que de él obtengan sus estudiantes. Existen variables desde el punto de vista político,

económico, cultural, social que inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo los docentes no solo son el puente cognitivo sino también los ejes conductores que guían y orientan la formación de un ser humano para llegar a ser un profesional con altos niveles de competencia. Por tal razón, las entidades educativas deben preocuparse por ejercer un control de la práctica pedagógica de sus profesores, que permita proyectar los alcances desde los saberes, lo procedimental hasta lo axiológico.

1.4 ACTO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La docencia a nivel universitario, exige en la actualidad, el compromiso permanente de cumplir con el rol influyente de forjar a través del acto pedagógico, sujetos con calidades profesionales y principios humanos. La exigencia por la excelencia académica implica entre otros aspectos, actualización científica, competencia profesional e investigativa. La formación humanista debe motivar en los docentes y estudiantes el desarrollo de sus potencialidades. Es necesaria la renovación académica y la identidad institucional que surge de la realización de los docentes como personas y profesionales al interior de la universidad.

El talante del profesor universitario no se improvisa; él es la base de una universidad; “por esa razón, la institución universitaria necesita vincular docentes comprometidos con su desarrollo y con su conocimiento intelectual, ya que su avance será el avance de la institución. Docentes que no se limiten a administrar el saber adquirido, sino a alimentar el saber heredado, que nunca está terminado y

que necesita extenderse a partir de los alumnos. El docente universitario tiene que saber todo lo que a su disciplina se refiera”².

Si no es posible una docencia de calidad sin investigación que la alimente, la figura del simple profesor que imparte unas horas de clase (catedrático en Latinoamérica), debiera ser un imposible hoy en el medio universitario. Debería ser cosa de antaño los procesos magistrales. Hoy, todo curso, todo seminario, debe propiciar procesos de comunicación dinámicos entre docente–discente, orientados por algún propósito discursivo o de investigación. “La docencia, y más aún la docencia universitaria, es una labor profunda de formación de la generación joven”³.

“La educación es un proceso que relaciona básicamente a dos sujetos: el docente y el estudiante, relación que se desarrolla dentro de un contexto institucional y social, que es necesario caracterizar pues establece las condiciones de lo posible”⁴. El docente en la educación superior percibe a la universidad principalmente como un centro de profesionalización dirigida a las expectativas laborales. La familia y los mismos estudiantes desean capacitarse con alguna ventaja comparativa. Son también conscientes, que la oportunidad laboral tiene otras leyes: las redes sociales a las que pertenecen, la especialización y el postgrado o la emigración a algún polo internacional. Esta motivación pragmática exige, por lo tanto, que la institución y los docentes ofrezcan una educación de calidad, actualizada y pertinente.

² ARANGO, P. El valor de los valores. Aproximación a un perfil humano. Bogotá: Ágora Editores Ltda., Universidad de La Sabana. Colección Investigación-Docencia, N° 22, 1998, p. 7.

³ Ibid., p. 8.

⁴ OPS/OMS, Planificación Estratégica de Recursos Humanos, Washington D. C. 2006.

¿Qué implica un proceso de formación? Ante todo, la posibilidad de contar con figuras que puedan proponerse como modelos por la riqueza en valores y en virtudes. Si la educación se entiende como un proceso de formación, necesita estar basada en el desarrollo, tanto de aptitudes como de actitudes en las personas.

Todo proceso educativo, debe privilegiar, el respeto a la dignidad de cada persona, a la verdad, a la vida, a las leyes, a la autoridad legítima, a la libertad y al desarrollo de su personalidad. Si la educación no está basada en esos valores, no es verdadera educación. Valdría más hablar de adiestramiento. Si bien un profesor se entrega a los estudiantes, se entrega más a la verdad, que está por encima de él y de los educandos, por eso se corrige y los corrige.

El docente debe actuar como un explorador y guía que encuentra la veta de conciencia en cada estudiante, donde yacen sus mejores ansias de realización personal, sus potencialidades por el saber, los valores y la belleza”⁵. La educación es herramienta, oportunidades y medios para desarrollar todas las potencialidades de la persona, este es su encuentro con el humanismo.

Los docentes deben proponerse la renovación pedagógica y académica, para guiar al estudiante en el mundo cada vez más complejo, que exige creatividad e iniciativa, flexibilidad de pensamiento, actitudes para el trabajo en equipo y multidisciplinario. Así deben ser las vivencias cotidianas de la docencia universitaria. Requiere de un profundo afecto con el estudiante y su futuro, que es la razón del compromiso docente. "Si no existe una vinculación espiritual entre el

⁵ ROUSSEAU Jean-Jacques. Emilio o de la Educación, Universidad Veracruzana, México 2008.

que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden"⁶.

El educador siempre ha sido modelo de entrega, generosidad y abnegación. Si su meta es el saber superior, necesita dedicarle tiempo a sus discípulos, ayudarlos, acompañarlos, aconsejarlos, animarlos y, muchas veces, corregirlos. Un profesor generoso debe desear que un discípulo comience donde él ha llegado. Esta generosidad con el saber lleva a la formación del estudiante, sin otro límite que el bien del mismo. Por otra parte, permite el avance en los desarrollos teóricos y metodológicos, que finalmente favorecen el conocimiento de la verdad. Esta generosidad está basada en el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos en su fundamento para la convivencia. El respeto, la sinceridad y la amistad, unidos por el espíritu de servicio, podrán llevar a los educandos al desarrollo de los talentos que han recibido y, por ende, a la responsabilidad y a la madurez, tan necesaria en los estudios superiores. Obviamente, este objetivo no se puede lograr sin un clima de mutua confianza.

El docente universitario debe tener en su haber la constancia, la diligencia y la laboriosidad que lo lleven a ser ejemplo de persona trabajadora, que prepara bien sus clases, que enseña con profesionalidad, que cuida los detalles, desarrolla su trabajo con puntualidad, orden y responsabilidad. Así favorece el incremento del saber superior, al tener presente que una formación ciudadana de las nuevas generaciones permite contar con una generación de relevo en el avance del conocimiento.

⁶ BARROS, Enrique, et al. Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de Córdoba. Argentina. 1918. Documento en línea: <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma/manifiesto>

1.5 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO EJE TRANSFORMADOR DE ACTITUDES Y GENERADOR DE NUEVOS APRENDIZAJES EN EL AULA DEL SIGLO XXI.

La práctica pedagógica va más allá de la simple y rutinaria faena diaria de un docente al frente de la formación de sus estudiantes, más allá inclusive de la instrucción del conocimiento prescrito desde los lineamientos curriculares aprobados por el sistema educativo respectivo, con el cual en muchos casos no coincide, pero debe acatar. Esta situación se convierte en un problema de forma y fondo a la vez, con un epílogo repetido y en plena vigencia, donde las evaluaciones tipo ECAES o ICFES en el caso de Colombia, arrojan deficiencias notorias en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

En este sentido surge el reto de buscar acciones que permitan aplicar correctivos en pos del mejoramiento del acto docente, entre los cuales se destaca la programación de una nueva jornada de actualización pedagógica a fin de rediseñar una vez más la encrucijada curricular en que se encuentra la enseñanza, alimentada con hilos renovados que resistan el embate de las esquivas formas de aprendizaje de los estudiantes, en su mayoría cibernautas que han sido conquistados por herramientas tecnológicas posiblemente más atractivas que los de la academia, porque vienen siendo estimulados desde la complejidad de un ambiente social lleno de ofertas más atadas a la realidad y que reclama a gritos la presencia de más *disputatio* (*)⁷ y menos *lectio*, al interior del aula del siglo XXI.

⁷ (*) Las formas fundamentales de la enseñanza tradicional eran básicamente la *lectio* y más tarde, también la *disputatio*. La *lectio* consistía en la explicación de libros señalados que servían de texto. La *disputatio* era la discusión, según un patrón determinado y con una técnica más tarde ricamente desarrollada, de los aspectos fundamentales de una temática. Mientras en la *lectio* hablaba solamente el profesor, la *disputatio* se desarrollaba en disertación y contradisertación con los estudiantes. **Martin Grabmann. Historia de la Filosofía Medieval. Los tiempos en la historia. Documento en línea en:** http://iris.cnice.mec.es/kairos/temas/Tiempos/tiempos2_020203a.html

Lo anterior no va en contra de la renovación de conocimientos por parte de la comunidad educativa en las instituciones, ya que es pertinente señalar que la práctica pedagógica comprende un conglomerado de actividades y de situaciones que incluyen sin dudarla la permanente comunión entre teoría y práctica como es citado en el artículo "Concepciones de la práctica pedagógica"⁸, "...En la Universidad Pedagógica Nacional la práctica pedagógica se conceptualizó como una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales" (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000:24).

Lo que quizá continúa en entredicho es la escasa atención a las consideraciones de los docentes en ejercicio respecto a la problemática que atraviesa la educación superior. Surgen dos líneas de pensamiento que a manera de hipótesis pueden generar aproximaciones en procura de establecer conclusiones:

- Los docentes como gremio no han logrado unificar criterios y consolidar una propuesta que dé cuenta de sus planteamientos frente a los lineamientos que deben regir la práctica pedagógica.
- Como ocurre por lo general en el campo organizacional y en el sector empresarial, la cúpula dirigencial no confía en el sentido de compromiso de sus empleados y por tal razón el Ministerio de educación como ente rector no da crédito a los argumentos de los docentes porque considera que los

⁸ MORENO, Elsa. Concepciones de la práctica pedagógica. Grupo de práctica pedagógica del departamento de ciencias sociales de la universidad pedagógica nacional. Bogotá, D. C. Documento en línea en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fo16_11inve.pdf

utilizan como pretextos para evadir su responsabilidad ante las visibles falencias a modo general de los egresados en las diferentes disciplinas.

Ante el panorama expuesto hasta esta parte del documento, es posible percibir prácticas pedagógicas que obedecen a la formación personal que el docente ha ido experimentando en sus diferentes ciclos evolutivos lo cual resulta inevitable y a todas luces marca un proceder normal, si ha logrado desarrollar una meta cognición que le permita ubicarse en el lugar que el sistema educativo cambiante y dinámico lo requiere.

La meta cognición (Carretero, 2001; citado en Osses y Jaramillo, 2008)⁹ se refiere al conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Lo anterior permite al docente auto revisarse constantemente en relación a sus propias prácticas ejecutadas, a propósito de los métodos constructivistas implementados desde finales del siglo XX los cuales privilegian la auto regulación que el individuo debe ejercer en relación a su propio aprendizaje, en concordancia con las exigencias que él mismo va a aplicar a sus estudiantes dirigidas a las premisas de Aprender a aprender y Aprender a pensar con el fin de transferir dichos aprendizajes a otros campos de la vida.

En este orden de ideas, cabe mencionar que toda práctica pedagógica ejercida por un docente rescata el componente experiencial que ha marcado su recorrido desde su proceso de formación como estudiante hasta su praxis específica, construyendo esquemas cognitivos fruto de creencias que ha consolidado con el

⁹ OSSES, Sonia. JARAMILLO, Sandra. Metacognición, un camino para aprender a aprender. En: Revista estudios pedagógicos, XXXIV, N° 1, Pg 187 – 197. 2008. Santiago de Chile, Chile. Documento en línea en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>

respaldo de sus interacciones con el medio social y cultural que lo ha formado como persona.

De otra parte, el trabajo o práctica pedagógica del docente también es producto de su aprendizaje formal extraído de los constructos teóricos adquiridos durante su formación académica, y la manera cómo ha ido asociándolos al contexto real.

Un aspecto que sin duda resulta relevante en el análisis de las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes en la educación superior es el reflejo que usualmente conservan de algunos de sus profesores que de algún modo resultaron significativos en su formación, lo cual de por sí no representa un obstáculo para que puedan ejercer su práctica pedagógica de manera idónea, sin embargo, en muchos casos, dicha influencia se convierte en un modelo rígido en el cual, se llega a considerar más oportuna la práctica singular del profesor de hace veinte o treinta años que algunos lineamientos más contemporáneos expuestos desde disciplinas como la psicología o la sociología que reflejan de un modo más adecuado los fenómenos que actualmente confluyen en el aula contemporánea.

De acuerdo con la definición de práctica pedagógica citada anteriormente, otro elemento que ubica al docente frente a la realidad social es sin duda la investigación, que debe constituirse en un pilar de su quehacer y el instrumento que permita su comprensión de los fenómenos que intenta transformar, antes que llegar a considerarlo un obstáculo que le quita tiempo para la preparación de sus clases. Visto desde otro ángulo, el proceso se convierte en un ciclo en el que cada función dentro de la práctica pedagógica provee o alimenta a la otra, es decir,

actúan de manera complementaria siendo parte de un todo en el cual cada parte afecta o tiene que ver con el funcionamiento de las demás.

El docente debe ubicar su práctica en el contexto situacional que impera en los actuales momentos de la historia, con exigencias como guiar al estudiante al encuentro de su realización como ser integral, acercándolo a las fuentes científicas que proveen información actualizada donde pueda hallar proyectos e investigaciones significativas en las cuales los investigadores hayan arriesgado con tal de innovar y salirse del común. Para esto, el docente es el primer sujeto llamado a vivir actualizado por lo cual estará familiarizado con lecturas que resulten significativas a los intereses de los estudiantes, siempre en un marco disciplinar y de absoluta pertinencia. Lo anterior sugiere entonces el empleo adecuado por parte del docente de las TIC, herramientas que en la actualidad permiten la localización oportuna de la información en menor tiempo y desde cualquier lugar.

En conclusión, si hay un profesional llamado a replantear permanentemente su quehacer, por estar en contacto directo con un objeto de estudio tan especial como es un ser humano en pleno proceso de formación, es el docente. Es al que menos podría permitírsele una mala formulación o un proceder equivocado, ya que como se ha mencionado anteriormente, representa un modelo permanente para sus estudiantes, dentro y fuera de clases. La falta en muchos casos de este compromiso es el que ha determinado que el estado en cabeza del Ministerio de educación no confíe plenamente en los argumentos de muchos docentes que en realidad ejercen una labor titánica, heroica a favor de la formación de sus educandos, colocando en ocasiones sus propios recursos materiales y humanos al servicio de la comunidad. Al tiempo, una forma de lograr una mayor cohesión de los integrantes del gremio de la educación es el empleo de la meta cognición

como fórmula para replantear la posición desde la cual el sistema educativo en toda su dimensión, lo está necesitando como agente de transformación de actitudes y generador de nuevos aprendizajes apoyados en valores, siempre en pro de la sociedad contemporánea.

1.6 DIVERSAS CONCEPCIONES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

La educación es el proceso fundamental para lograr el desarrollo integral del ser humano. Las entidades prestadoras de los servicios educativos y los gestores que establecen las políticas dentro de un sistema, han ido organizando y estructurando los procesos de enseñanza y aprendizaje con diversas teorías, modelos y enfoques pedagógicos, cuyo fin es observar, comprender, analizar y mejorar la forma como se enseña y como aprende el individuo.

El aprendizaje es el proceso mediante el cual el individuo adquiere un nuevo conocimiento, una nueva habilidad o una nueva manera de emprender una acción. Describe los procesos mediante los cuales el ser humano comprende la información del exterior al interior y los asimila significativamente. Es así como dentro del proceso educativo existen actores que hacen posible la verdadera adquisición del aprendizaje, estos son el docente y el estudiante, quienes realizan funciones diferentes, pero estas se interrelacionan, debido a que el docente co-aprende junto a sus colegas y estudiantes, así mismo el educando realiza un proceso de comprensión a través del conocimiento de sí mismo y de su realidad.

Existen diversos autores que conceptualizan en torno al aprendizaje y cada uno tiene puntos de vista para explicar su tesis, pues sería imposible pensar en un

único modelo que explique cómo se aprende. Por ejemplo, “La teoría de Piaget basada en la tendencia de equilibrio busca explicar cómo se conoce el mundo y cómo cambia el conocimiento, para ello acude a dos conceptos: asimilación y acomodación. La asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución, es un proceso mediante el cual se incorporan las informaciones provenientes del mundo exterior a los esquemas o estructuras cognitivas previamente construidas por el individuo; la acomodación es un proceso complementario mediante el cual se modifican los esquemas teniendo en cuenta la información asimilada. Para garantizar que la asimilación conduzca a una representación mental acorde con lo real al incorporarse la nueva información, la estructura previa sufre un desacomodo”¹⁰ Es así como el aprendizaje no se da por sí solo, sino que depende en gran medida del nivel de desarrollo cognitivo del individuo o de los estadios de desarrollo por los que atraviesa a lo largo de la vida y que le permiten conocer y comprender el mundo que le rodea.

Para Lev S. Vigotsky, “el conocimiento se construye socialmente y se expresa mentalmente. El entorno sociocultural es muy influyente en el desarrollo cognoscitivo del individuo desde temprana edad, por lo que una mayor interrelación social permitirá un mayor perfeccionamiento de los procesos mentales. Aprender consistiría en apropiarse de los “objetos” que forman parte de la cultura a través de la interacción con los adultos y con los compañeros”¹¹

David Ausubel, a través de su teoría constructivista plantea que “el aprendizaje significativo se produce cuando el alumno es capaz de establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y lo que ya se conoce. Aprender, es sinónimo de comprender e implica una visión del aprendizaje basada en los procesos internos

¹⁰ DE ZUBIRIA Samper, Julián. De la escuela nueva al constructivismo. Cooperativa editorial el magisterio. Bogotá. 2001.

¹¹ VEGLIA, Silvia Marcela. Ciencias naturales y aprendizaje significativo: claves para la reflexión didáctica y la planificación – 1ª ed.- Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico. 2007. Pag.33

del alumno y no solo en respuestas externas”.¹² “El aprendizaje significativo se presenta en oposición al aprendizaje sin sentido, aprendido de memoria o mecánicamente. El término significativo se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia, como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo. Aprender, en términos de esta teoría, es realizar el tránsito del sentido lógico al sentido psicológico, hacer que un contenido intrínsecamente lógico se haga significativo para quien aprende. El aprendizaje con sentido es el mecanismo más indicado para adquirir y guardar la enorme cantidad de ideas e informaciones de que dispone cada disciplina del conocimiento”¹³. Es así como el aprendizaje se asume como un conjunto de acciones que buscan favorecer el proceso constructivo del individuo, el cual tiene unas concepciones iniciales, acerca del objeto de conocimiento que se abordará.

En definitiva, el objetivo de los procesos de enseñanza ha de ser que los estudiantes aprendan y aprehendan, reconstruyan algunas de sus concepciones, mejoren sus destrezas, adquieran habilidades de pensamiento y nuevos saberes que le ayuden a dar sentido al mundo en el cual se desenvuelve. Este objetivo se logra en la medida en que se promueven aprendizajes estables, verdaderos y duraderos que sean resistentes al cambio, que guarden relación con el esquema mental de cada individuo y que estén asociados con situaciones contextualizadas.

1.6.1 Estructura de un plan de clases basado en el aprendizaje significativo.

El docente antes de planificar la acción educativa debe prever y anticiparse a posibles situaciones que se le presenten durante el proceso de enseñanza-

¹² Ibid., p. 34.

¹³ MALDONADO, Gonzalo. El aprendizaje significativo de David Ausubel. Paradigmas de Aprendizaje. Curso Evaluación del Aprendizaje. Bogotá: Universidad de la Salle [Consultado Septiembre de 2005. Documento en línea: http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig_ausubel.htm

aprendizaje y hacer una revisión crítica del grupo con el cual va a interactuar para direccionar de forma correcta su práctica pedagógica es pos de alcanzar las metas y fines. Es básica esta revisión para retroalimentar al grupo cuando sea necesario y para determinar, de manera efectiva, lo que realmente necesita y lo que va a ser positivo. En el proceso de planeación se debe tener claro si lo que desea enseñar tiene continuidad con ejes temáticos ya abordados para identificar los aspectos más relevantes, relacionarlos con los nuevos conocimientos y valorar la comprensión de lo visto anteriormente.

La planeación de la clase en el aprendizaje significativo parte de un currículo impregnado de factores psicológicos y epistemológicos...Así en la planeación de clase el profesor parte de cómo y qué aprende el ser humano y de las condiciones psicológicas particulares de su grupo de estudiantes, para enfocar las áreas de interés de tal manera que resulten motivadoras y actuales¹⁴. En este sentido, un profesor que privilegie el aprendizaje significativo debe tener claridades sobre diversas variables que giran en torno a éste, como lo son las ideas previas de cada uno, la heterogeneidad del grupo atendiendo al contexto socio-cultural al cual pertenece, sus proyecciones, intereses y motivaciones. De esta manera, el profesor en aprendizaje significativo condiciona la enseñanza a la estructura cognitiva previa de los estudiantes, a su idiosincrasia, a su cultura y a su motivación¹⁵. Si se da privilegio a estos aspectos se le brinda la posibilidad al estudiante de tener una estructura cognitiva y socio afectiva suficientemente sólida que le permita aplicar y contextualizar sus saberes en su vida diaria.

En el proceso de enseñanza aprendizaje es de vital importancia establecer una conducta de entrada que permita realizar la introducción a la sesión de formación

¹⁴ DE ZUBIRIA, Samper. Miguel. Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Colombia. Pág. 165.

¹⁵ Ibid., p. 166.

a través actividades que hagan posible explicar, explorar e indagar los preconceptos del grupo respecto al tema a abordar, socializar los contenidos a desarrollar y despertar la motivación e interés, a partir del cual se generará la necesidad de comprender el sentido de lo que se realizará en la clase. De la calidad con la que se ejecute este primer momento de aprendizaje dependerá en gran medida el éxito de la misma.

Durante la ejecución de la sesión de estudio existe un momento fundamental en el que los estudiantes identifican, interpretan, comprenden, asimilan y se apropian de los saberes. El desarrollo de una sesión de clases en aprendizaje significativo es la relación sustancial entre la estructura cognitiva previa de los estudiantes y la enseñanza de la red conceptual¹⁶. En el desarrollo de la sesión de formación, es necesario tener en cuenta una serie de saberes que fortalecen los procesos académicos. Establecer previamente los aspectos que se consideran más relevantes, que permitan canalizar la acción educativa hacia la apropiación de conceptos significativos para el aprendizaje. Emplear recursos didácticos que sean pertinentes a la acción que se pretende desarrollar. Propiciar el dialogo usando un lenguaje comprensible que permita aplicar estrategias que capten la atención del grupo. Contextualizar los contenidos abordados implementando actividades de aprendizaje que potencien el desarrollo de habilidades cognitivas y permitan dar un juicio valorativo respecto a la posición que los estudiantes asumen en los temas abordados. Formular preguntas orientadoras, que propicien la participación de los estudiantes y a partir de sus apreciaciones positivas o negativas, redireccionar la sesión de clases hacia el real propósito de aprendizaje.

Cuando no existe claridad, organización y relevancia conceptual en cada etapa del proceso de una clase, es improductivo pasar a una siguiente fase dentro de la

¹⁶Ibid., p. 167.

práctica porque no habrá comprensión ni asimilación de los ejes temáticos. Es por esto que, el profesor debe seleccionar con rigurosidad los contenidos a enseñar y más aún utilizar las estrategias metodológicas pertinentes que permitan la adquisición de aprendizajes significativos.

El docente debe estar en permanente valoración del proceso de enseñanza aprendizaje. Se hace necesario establecer que estrategias posibilitan determinar los aspectos a evaluar en dicho proceso. Estos criterios no solo mostrarán las cualidades de los estudiantes en su desempeño, sino también la calidad de planificación, preparación, construcción, estructuración y aplicación del educador en el desarrollo de los procedimientos evaluativos.

El docente constantemente debe implementar estrategias evaluativas que vayan acordes al gradual nivel de desempeño mostrado por el estudiante. La evaluación debe estar centrada en la búsqueda permanente de la estimación y la apreciación cercana de un proceso o de un organismo ya sea de manera particular o general, su fin no depende del qué, sino del cómo. El proceso pos-evaluativo es de igual trascendencia que la misma, ya que después de cada valoración se hace necesario ejecutar planes de mejoramiento y fortalecimiento sobre lo evaluado.

1.7 USO DE MEDIOS DIDACTICOS EN LA EDUCACION SUPERIOR

En la complejidad de la tarea educativa, se ha generado un significado interés por el uso de los medios didácticos como recursos mediadores, que favorecen el

proceso de enseñanza aprendizaje, es así, como diversos autores han expresado su concepción sobre este elemento de gran importancia en la didáctica y su incidencia en el proceso educativo.

Ángel San Martín relaciona los medios didácticos con estrategias de enseñanza facilitadores de la reconstrucción del conocimiento, definiéndolos como: “Aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares”¹⁷.

Los medios y materiales didácticos en la reconstrucción del conocimiento, proporcionan una mejor comprensión y organización de los contenidos, que el estudiante aprende, permite el aprendizaje significativo, de acuerdo al propósito de la clase y despierta gran interés y motivación en el desarrollo de la práctica educativa, por ejemplo; como formas de representación simbólica: creación de poemas, canciones, música, teatro, elaboración de programas de radio, realización de vídeos, periódicos escolares; así como recursos e instrumentos: Pizarras, franelogramas, carteles, mapas, retroproyector, proyector de diapositivas, magnetoscopio, cámaras digitales, lectores de audio, ordenador, fotografías, películas, Internet, etc.

Desde esta perspectiva, se consideran aspectos relevantes sobre los medios didácticos; en primera instancia, su funcionalidad en el proceso de enseñanza, como componente que dinamiza la práctica pedagógica, desde la intencionalidad del modelo pedagógico que direcciona esta práctica. Es decir,

¹⁷ SAN MARTÍN, Ángel. La organización escolar. En Cuadernos de Pedagogía, nº 194, 26-28. 1991. Documento en línea: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

dentro de la praxis educativa, el docente al cuestionarse ¿Con qué enseñar? ¿Qué materiales educativos necesito para enseñar?, atiende a un elemento del proceso académico que hace parte del modelo pedagógico institucional.

Los medios didácticos, relacionan los demás elementos curriculares como los objetivos, contenidos, actividades. De manera que, si se definen objetivos y contenidos a partir del análisis de un contexto, el uso de materiales didácticos adecuados favorecerá el logro de los objetivos propuestos y las actividades de enseñanza y aprendizaje planeadas, con base en la metodología didáctica que va a presidir la práctica educativa. Es decir, cada medio tiene su función didáctica, pero si se utilizan medios inadecuados o se aplican mal a los contenidos, no sólo no ayuda nada en la enseñanza sino que también contradice su propia utilidad.¹⁸

Sin embargo, su función didáctica varía de acuerdo al nivel de enseñanza que este se aplique, por ejemplo, ¿puede un medio didáctico audiovisual como los videos tener la misma incidencia en un estudiante de Básica Primaria que en un estudiante de Educación Superior?, es necesario tener en cuenta la práctica de la didáctica general en el contexto del nivel de educación, las características de los estudiantes, sus necesidades y su nivel de escolaridad.

La enseñanza universitaria es un proceso complejo que implica: un enseñante calificado, alumnos socialmente comprometidos y con inteligencias potenciales, aprendizajes con experiencias significativas en cada alumno, contenidos temáticos, de procedimientos y actitudes apropiados para el desarrollo integral del futuro profesional como par el desarrollo científico y; la puesta en marcha de

¹⁸ PERRY, W., & Rumble, G. (1987). Una guía breve de educación a distancia. Cambridge: Colegio Internacional de Extensión.

currículos contextualizados y en permanente revisión¹⁹. Por ello, el docente de Educación superior en el diseño, planificación y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, debe incorporar la utilidad de los medios didácticos como facilitadores de la práctica educativa.

La buena práctica pedagógica en la Educación superior, precisa de las habilidades didácticas en la labor docente, apropiación de referentes teóricos epistemológicos del profesorado sobre el modelo pedagógico Institucional, la reflexión constante de las prácticas de aula, tal como lo reconoce Stenhouse (1993) como un docente investigador en el aula, de igual forma, esta reflexión permite la innovación y el planteamiento de mejoras en los métodos , técnicas y medios didácticos empleados en el proceso enseñanza aprendizaje

El uso de los medios didácticos en la Educación Superior, ha presentado cambios a lo largo de la historia, desde el modelo de enseñanza planteado de la época, como también los ajustes de acuerdo al contexto social, político, económico y tecnológico que lo caracteriza, de forma, que con el modelo de enseñanza tradicional, la pizarra ocupa un papel imprescindible como medio didáctico, pero en la época actual se requiere que la enseñanza superior este íntimamente relacionada con las tendencias modernas.

Hay cambios en la ciencia y la tecnología, por ello la educación superior no puede estar ajena a estos cambios, debe utilizar efectivamente los medios didácticos que la tecnología moderna le ofrece, que permita ambientes de aprendizaje apropiados, dinamice los procesos de enseñanza, y responda a las necesidades educativas del entorno, así como refiere Jesús Salinas “La sociedad demanda

¹⁹ DIAZ, Damaris. La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. Cáceres. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. 1999. Pág. 112

sistemas de formación superior más flexibles y accesibles, a los que puedan incorporarse los ciudadanos a lo largo de la vida. Para responder a estos desafíos, las universidades deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TIC. El énfasis debe hacerse en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías”²⁰

Es necesario que el docente universitario reconozca la importancia de seleccionar muy bien los medios didácticos en sus prácticas pedagógicas, que innove constantemente y se actualice en la funcionalidad de cada medio y material didáctico.

Los medios didácticos son materiales, instrumentos y formas de representación simbólica que provee al docente de Educación Superior una variedad de posibilidades para hacer más dinámica la práctica de aula en la construcción del conocimiento.

1.8 ESTRATEGIAS EVALUATIVAS DEL APRENDIZAJE EN EL NIVEL SUPERIOR

En el sistema educativo actual, los estudiantes se motivan por aprender de acuerdo a situaciones que le son de su interés y que tienen que ver con su cotidianidad. El docente debe estar abierto a adoptar y adaptar estrategias que

²⁰ SALINAS, J. Medios didácticos para una nueva universidad. Jornada sobre Innovación: El aprendizaje en entornos virtuales. Universidad Pública de navarra, Pamplona 18 abril. 2002

permitan centrar la atención, participación y apropiación del estudiante al propósito real de aprendizaje, para lograr de él la mejor valoración.

La evaluación es formadora y a la vez transformadora de las condiciones educativas en la medida que valora resultados del aprendizaje más holísticos e integradores de la persona. Se busca no tanto saber cuan informado está el individuo, sino su capacidad para conducirse en la vida de forma integral, saberse manejar en la incertidumbre y en la complejidad de la sociedad actual y ser agente activo de su continuo aprendizaje.

Dentro del proceso de evaluación es de vital importancia que los criterios a tener en cuenta sean definidos previamente por los docentes y estudiantes y que estén vinculados con las metas a alcanzar. Pensar en prácticas pedagógicas evaluativas en la universidad implica diseñar adecuadas estrategias didácticas que estén enfocadas a que los educandos no solo sean receptores de información, sino que estén encaminadas a desarrollar sus habilidades de aprendizaje para que estén en la capacidad de modificarla, aplicarla, problematizarla y reconstruirla. Cuando el estudiante realiza estos procesos con la información recibida, el acto evaluativo será exitoso y evidenciará la comprensión y aprehensión de los contenidos.

Las estrategias evaluativas del aprendizaje son procedimientos compuestos por una serie de pasos orientados a determinar el grado de desarrollo de una competencia específica y se llevan a cabo con base en instrumentos que orientan la manera como se lleva a cabo este proceso y tiene como finalidad obtener información del grado de aprendizaje de los educandos. En general las estrategias

evaluación de competencias tienen las siguientes características. (Zabalsa 2003, p. 73; Benito y Cruz 2005, pp. 97-98²¹):

- Requieren de procesos de análisis en los estudiantes, favoreciendo así el desarrollo de habilidades cognoscitivas.
- Fomenta la observación y reflexión en torno a hechos de la realidad y sobre el propio modo de aprender, así como la generalización de lo aprendido en el aula al ámbito extraacadémico.
- Algunas estrategias como el portafolio suponen por parte del alumno de habilidades y estrategias de aprendizaje como lo son: la búsqueda de datos, la organización, interpretación, juicio crítico y reflexión, todas ellas, competencias fundamentales para el aprendizaje durante toda la vida.

Otras de las estrategias evaluativas enfocadas hacia la optimización de las competencias se evidencia en la ejecución de ejercicios prácticos en grupo que permiten observar las características de la interacción que se da entre sus integrantes, el nivel de liderazgo durante el trabajo en equipo, la capacidad de análisis y argumentación, la habilidad de escucha que conlleve a la negociación entre los diferentes puntos de vista para la resolución de problemas etc.

La evaluación realizada a través de la aplicación del trabajo colaborativo permite identificar dos factores importantes en el aprendizaje como lo son: el dominio que los estudiantes adquieren de los contenidos abordados y las competencias sociales que demuestran en el proceso de participación en el grupo. Durante la valoración ejercida en los diferentes espacios académicos es de vital importancia tener claridad sobre cuáles son los fines de la evaluación, quiénes intervienen o toman participación activa, qué se va a evaluar y cómo se va a realizar este proceso.

²¹TOBON, Sergio. Competencias, de calidad y educación superior. Magisterio. Bogota.2.006. Pág. 160.

Valorar los aprendizajes mediante la virtualidad se constituye también en una herramienta significativa para el desarrollo docente y la práctica de actividades de aprendizaje y evaluación en línea. Desarrollar estos procesos en la academia implica un cambio metodológico en la docencia universitaria, en su organización y requiere de nuevos perfiles de los maestros y estudiantes.

La evaluación en un AVA²², (ambiente virtual de aprendizaje) requiere que el docente ofrezca la ayuda ajustada y permanente que los estudiantes necesitan en la construcción de sus propios conocimientos, que se ofrezcan directrices claras, que se retroalimente oportunamente y se haga evaluación y seguimiento periódico al proceso en pro del mejoramiento. El aprendizaje y evaluación en entornos virtuales con el uso de la red, audioforos, teleconferencias, blogs etc, permiten que los enfoques de enseñanza constructivistas y desarrollistas se utilicen con poblaciones heterogéneas, especialmente, con aquellos grupos que no pueden acudir con regularidad al campus de una universidad.

En la misma línea de aprendizajes virtuales se encuentra el portafolio electrónico como estrategia evaluativa que aplicado a la educación, permite tener una recopilación de las muestras o producciones en formato digital que evidencian el proceso y los resultados del proceso de aprendizaje demostrando así la calidad y el nivel del logro de la competencia adquirida por parte de los docentes.

El e-portafolio no es una acumulación de tareas en formato digital sino que toda esta selección de trabajos que muestran evidencia de aprendizajes están regidas por tres principios fundamentales:

- Selección de evidencias de logro relacionadas con las competencias formativas propuestas que indican los trabajos más relevantes y en muchos casos los mejores trabajos realizados.

²² MARTINEZ, Olga. Evaluación del aprendizaje y tutoría virtual. [diapositivas]. Universidad del Costa. Barranquilla. 2.013. 108 diapositivas.

- Seguimiento de una estructura interna del e-portafolio que interconecta las muestras de trabajo de modo que se visualicen como un gran texto.
- Proceso de reflexión sobre el aprendizaje que resalta aspectos como: qué se ha aprendido y cómo, qué falta por aprender, qué se debe hacer para mejorar, cómo se hará entre otros²³.

Desde las técnicas y estrategias anteriores, hasta los procedimientos evaluativos actuales, el proceso de evaluación y de aprendizaje se funde en un único proceso dialógico y auto organizativo particular de cada persona, que avanza creando nuevas estructuras mentales y de comportamiento.

La evaluación, es un proceso continuo, que valora todos los aspectos del proceso de aprendizaje de un discente, lo cual posibilita ver si los objetivos propuestos son los adecuados, o si es necesario, cambiar los contenidos, las estrategias metodológicas o las acciones que se hacen dentro del acto docente. Al evaluar procesos es necesario respetar los estilos y ritmos de aprendizaje. El cambio en la práctica sólo tiene sentido si se tienen en cuenta las necesidades tanto individuales como grupales de los estudiantes.

Para Ausubel “La función de la evaluación consiste en determinar el grado en que los objetivos, de importancia educativa, están siendo alcanzados en realidad” y que “evaluar es hacer un juicio de valor de mérito, para apreciar los resultados educativos en términos de si están satisfaciendo o no un conjunto específico de metas educativas” ²⁴ (Ausubel, Novak, Hanesian, 1.989). Al evaluar procesos es necesario respetar los estilos y ritmos de aprendizaje. El cambio en la práctica

²³ BARBERÁ, Elena. Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje. Editorial OUC. Barcelona, 20.17. Pág.12

²⁴ ONTORIA, Antonio. Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. NARCEA S.A DE EDICIONES. Madrid, España. 2.006.

sólo tiene sentido si se tienen en cuenta las necesidades tanto individuales como grupales.

1.9 MEJORAMIENTO CONTINUO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

La sociedad, en los momentos actúales, está enfrentada a la continua transformación, a un cambio constante que exige ser competentes en todos los campos de la vida. El ser humano se encuentra en la era del saber y la universidad tiene la gran misión de generar y propiciar espacios de conocimientos para entregar a un nuevo profesional del futuro. Por ello, el docente se encuentra obligado a redefinir su labor diariamente, logrando la búsqueda de nuevos retos educativos que conlleven al estudiante a un acercamiento más profundo con su realidad profesional.

Es así, como el maestro se encuentra en un continuo mejoramiento de su quehacer pedagógico, pues está en la tarea de buscar, indagar y responder a los desafíos que la nueva culturización le exige, para poder llegar de manera más efectiva a sus estudiantes. Por esto, requiere de un trabajo reflexivo, que le permita ahondar en las necesidades de sus estudiantes, analizar la realidad y responder a los problemas y situaciones que ésta suscite.

En palabras de J. Dewey se busca que los docentes reflexionen acerca de su práctica, lo cual implica una reconsideración activa, persistente y cuidadosa de sus creencias, tomando en cuenta las razones sobre las que se sustentan, así como las consecuencias que en el futuro puedan generar. Evitar el actuar sobre la

rutina, reflexionar no en una secuencia de ideas, sino en una consecuencia de éstas, donde cada una de ellas determine a la siguiente²⁵.

Dentro de las exigencias que trae consigo la formación actual, es indispensable pensar en el papel del maestro como investigador, que asuma los problemas de su realidad educativa con la disposición de contribuir a su solución, dando un aporte a la búsqueda de una sociedad más digna. Esto le permitirá contar con un recurso metodológico que impulse una formación académica de excelente calidad, pero con un sentido más crítico y social, haciendo que sus estudiantes puedan participar activa y críticamente en el proceso de formación. “Prepararse como docente - investigador supone contar con una teoría del conocimiento que oriente nuestra práctica de investigación, así como disponer de una teoría pedagógica para enmarcar los elementos curriculares, su organización e instrumentación, así como los aspectos concretos del proceso de enseñanza - aprendizaje”²⁶

Esta labor supone de un maestro actualizado y consciente de la resignificación de los saberes a través de la práctica, por ello debe contar con una actualización permanente y ejercer con compromiso e innovación su labor docente, “siendo el paradigma de enseñar a pensar a sus estudiantes la tarea más importante a cumplir, unida a la investigación, concebida como el motor para mejorar la realidad existente y el pilar que hace posible la conexión de la universidad con el mundo”²⁷.

El docente en su proceso de mejoramiento continuo se encuentra a la vanguardia de la demanda de las nuevas tecnologías de la información o comunicación (TIC),

²⁵ DEWEY, John. *Cómo pensamos*, Paidós, España 1998.

²⁶ RUIZ, Amparo; ROJAS, Raúl. *Vínculo docencia – investigación para una formación integral*. P y V Editores. México. 1998

²⁷ HERNÁNDEZ, Rosario. *El saber pedagógico y el docente universitario como investigador*. 2007. Documento en línea: <http://www.revistamemorias.com/articulos9/saberpedagogicol-2007.pdf>

siendo éstas generadoras de un gran impacto en la organización de la enseñanza y el proceso de aprendizaje. Por ello, se preocupa por vincularlas a su quehacer, como una alternativa eficaz de acercamiento de la academia a los sitios Web más visitados por los estudiantes. Así, su proceso de formación se vuelve más productivo, enriquecedor e innovador.

Este proceso requiere de una búsqueda constante y una lectura minuciosa del material a trabajar, donde el profesor, tal como lo manifiesta García – Valcárcel debe valorar las informaciones provenientes de diferentes fuentes y seleccionar aquellas que sean realmente interesantes para sus objetivos didácticos, velando para que los estudiantes naveguen por informaciones de calidad, tratando de evitar que se pierdan ante el exceso de información que supone la internet.

Con esta labor el docente se convierte en un guía y orientador de procesos dejando de lado el rótulo de dictador y autoritario mal visto por los estudiantes. Se postula como un propiciador de conocimientos a partir del diálogo constante y el acercamiento a sus educandos.

Finalmente, las exigencias de hoy mantienen al docente en una constante búsqueda de actualizaciones para resignificar cada día su labor, encontrando nuevas metodologías y paradigmas a seguir con el estudiantado. Esto lo convierte en un ser lleno de saberes, abierto al cambio y las transformaciones que traen consigo el mundo globalizado en el que nos encontramos.

1.10 EL MODELO DESARROLLISTA EN LA UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

La Universidad de la Costa CUC enmarca su proceso educativo teniendo como base el modelo pedagógico desarrollista, por medio del cual direcciona su gestión pedagógica hacia una educación superior centrada en la estructuración de los planes de estudio, de los contenidos, de la formación y la evaluación del aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales. Se centra en la creación de ambientes de formación profesional con las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación y en el desarrollo de pedagogías que forman profesionales capaces de aprender a conocer y de integrar los distintos enfoques sobre el ser humano.

El modelo pedagógico desarrollista, “procura intervenir al alumno en sus conceptos previos, influyéndolos y modificándolos a través de sus experiencias en la escuela, mediante experiencias confrontadoras y prácticas contextualizadas. En este plano el estudiante construye sus conocimientos, asimila e interioriza los conceptos y reorganiza sus conceptos previos partiendo de las experiencias de éstos con la vida o con las ciencias”²⁸. Este modelo se propone entonces para una sociedad industrial, técnica y científica, localizada en un régimen abierto, donde el medio fundamental es la comunicación y el conocimiento.

Las principales características del modelo pedagógico desarrollista son las siguientes:

- “Los procesos educativos consisten en formar, a través de la exploración de la cultura como producto del desarrollo científico, hombres y mujeres inteligentes.

²⁸ HOYOS R, Santander, HOYOS R, Paulina Esther, CABAS V, Horacio Alfredo. Currículo y Planeación Educativa. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. D.C. 2004. pág 49.

- Los procesos instructivos en el modelo pedagógico consisten, no solo en el aprendizaje de los contenidos de la lógica de las ciencias en teorías, leyes y conceptos, sino en el método con que estas ciencias se han construido.
- El modelo pretende potenciar el pensamiento de los estudiantes en tanto evolucionan sus estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados. Los educandos son personas que pueden descubrir el conocimiento y construir sus propios procesos de aprendizajes. El conocimiento se construye a través de las experiencias vividas y de la expresión de las mismas.
- El currículo es el conjunto de responsabilidades de la Institución para promover una serie de experiencias y prácticas en las que se posibilita que el estudiante pueda desarrollar su pensamiento.
- La intervención pedagógica del maestro se caracteriza por incidir en la actividad mental y constructiva del estudiante, creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento (con sus significados asociados) se reconstruyan, y los conceptos o las representaciones de categorías no sólo sean identificadas, sino que se puedan generalizar, transferir e implementar para formular y resolver problemas; facilitando al estudiante el "aprender a aprender", es decir, "autorregular" sus aprendizajes, acorde a sus diferencias cognitivas, sus estilos o hábitos de procesamiento de información, sus redes conceptuales, sus estrategias de aprendizaje, sus competencias y su inteligencia.

Lo anterior significa para el maestro "el respeto por los demás, la aceptación de sus ritmos y limitaciones, el reconocimiento de las diferencias, la tolerancia en la crisis, la solidaridad permanente y la lealtad en el compromiso... la base esencial en la puesta en marcha de una cultura escolar que favorezca la formación de la

singularidad en contextos colectivos, potencializados como espacios democráticos, justos y libertarios"²⁹.

El maestro desde la enseñanza recíproca, las interacciones sociales compartidas, la realimentación cotidiana, la interlocución con los aprendices, genera el andamiaje educativo cultural, los apoyos, las mediaciones, las herramientas, los signos, los mundos posibles del lenguaje, los intereses, las motivaciones, las curiosidades y la afectividad pertinente; para alcanzar los propósitos establecidos con relación al conocimiento, el cual se constituye en el escenario fundamental para crear nuevas situaciones, profundizar conceptos y transformar en correspondencia con la realidad.

- El estudiante debe aprender a pensar y aprender haciendo. Debe estar preparado para buscar la información, una vez hallada reconocerla, problematizarla, reconstruirla y deconstruirla; comprendiendo el qué quiere decir, para qué sirve y cómo aplicarla. Establecer la relación que tiene dicha información con lo que cada uno es como sujeto y como sociedad, cultura e historia; en proyectos pedagógicos que respondan a lo abierto, local, global, público, institucional, situacional, interdisciplinario, pluricultural, diverso, complejo, cívico e informático.
- La metodología está basada en pedagogías activas: el educando aprende haciendo, realizando actividades desde sus propios intereses, a través de experiencias directas con los objetos a conocer y en situaciones concretas, debe tener la posibilidad de comprobar sus ideas por medio de sus aplicaciones, descubriendo por sí mismo su validez. La metodología a

²⁹ MEDINA G, Carlos. La enseñanza problémica. Entre el constructivismo y la educación activa. . Ed. Rodríguez Quito. Pág. 56. 1997.

seguir es entonces, la hermenéutica, por involucrar entre otras la dialéctica de la crítica, el análisis, la interpretación y la reiteración.

- Priman los procesos de aprendizaje sobre los procesos de enseñanza. El estudiante es el centro del proceso docente-educativo.
- Los medios que se utilizan son mapas mentales y mapas conceptuales.
- La escuela debe enfatizar en la autonomía como finalidad educativa: pensar por sí mismo con sentido crítico, ponerse en el lugar del otro, considerando sus puntos de vista y ser consecuente, alcanzar una triple autonomía intelectual, social y moral; posibilitando la responsabilidad personal, la toma de posición ética frente a los valores, los deberes y derechos universales, la participación democrática como ciudadano, la formación y potenciación de capacidades, destrezas y competencias.
- La Evaluación se desarrolla por procesos: el profesor observa y analiza para comprobar, constatar, comparar, determinar, identificar, diferenciar, valorar, presentar alternativas y tomar decisiones³⁰.
- El ambiente de aprendizaje en el aula ha de fortificar desde los propósitos, contenidos, problemáticas, medios, técnicas, métodos, tiempos, espacios, evaluaciones; dinámicas crecientes de memoria comprensiva, indagación, incertidumbre, descubrimientos, comprobación, recreación estética y lúdica de los saberes, formulación y resolución de problemas e hipótesis, desorden creativo, comunicación dialógica, explicación oral y escrita, estudio sistemático, investigación y construcción significativa de conocimiento.

³⁰ GONZALEZ AGUDELO, Elvia María. Los Modelos Pedagógicos o Modelos del Conocimiento. Documento en línea: www.udem.edu.co/RenovacionCurricular/Descargas/DiplomadoDidactica/PedagogiaConocimiento/ModelosPedagogicos.pdf

2. RESULTADOS

Durante el desarrollo e implementación de la presente investigación, se encontraron los resultados que se muestran a continuación en las siguientes tablas y gráficos:

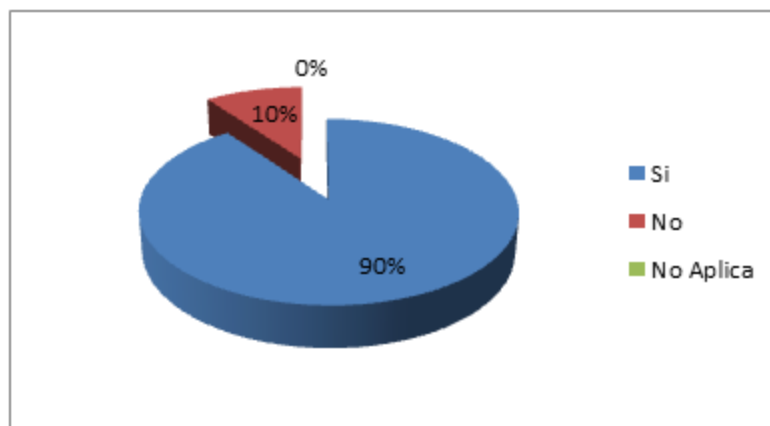
2.1 CATEGORIA DE PLANEACION

El proceso de planeación cobra gran importancia en la medida que el docente logra visionar su gestión pedagógica partiendo de la elaboración de las metas que busca lograr con sus estudiantes, disponiendo de los recursos pedagógicos y didácticos a utilizar y las actividades a desarrollar; haciendo que su proceso de enseñanza sea claro y organizado.

Tabla 1. Resultados generales de la categoría de Planeación

| INDICADOR | SI | NO | NO APLICA |
|--|------------|------------|-----------|
| Plantea los objetivos de la sesión (que se evidencien en la sesión los objetivos a lograr) | 65 % | 35% | 0% |
| Dispone de los recursos a utilizar en la sesión | 100% | 0 % | 0% |
| Plantea los contenidos a tratar en la sesión | 95 % | 5 % | 0% |
| Plantea las actividades a desarrollar | 100% | 0 % | 0% |
| PROMEDIO | 90% | 10% | 0% |

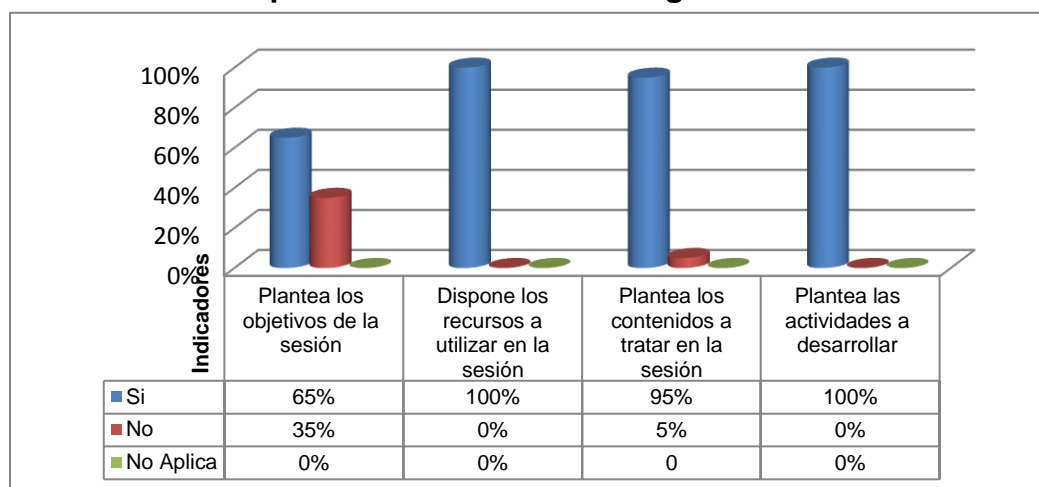
Figura 1. Resultados generales de la categoría de Planeación



De la figura anterior, se observa que el 90% de los docentes del programa de Ingeniería Eléctrica asumen el compromiso pedagógico de planificar su sesión de clases, teniendo en cuenta que al inicio de la sesión, dieron a conocer a los estudiantes los objetivos del tema y los contenidos, hicieron uso de recursos didácticos y plantearon de manera clara las actividades a desarrollar durante la sesión; mientras que el 10% de los docentes no realizan un adecuado proceso de planificación.

A continuación, se muestran los resultados por cada uno de los indicadores de la categoría de Planeación:

Figura 2. Resultados por indicadores de la categoría de Planeación



La anterior figura muestra que el 65% de los docentes observados plantea claramente los objetivos que se desean alcanzar durante la sesión de clases. Este hecho es significativo pues permite captar la atención de los estudiantes y la vez se logra una mejor predisposición para atender a la clase y participar activamente en la consecución de los objetivos propuestos. Se asume que el 35% de los docentes no plantea los objetivos antes de iniciar su sesión, lo que impide que los estudiantes aporten al logro de los mismos. Por ello se recomienda que todos los docentes asuman el compromiso constante de socializar la ruta que guiará su accionar pedagógico, estableciendo planteamientos puntuales y precisos.

Según Agustín Reyes Ponce “la planeación consiste en fijar el curso concreto de la acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo y la determinación de tiempo y números necesarios para su realización³¹”. Por ello el docente debe tener claridad de la meta a la que desea llevar a sus estudiantes y para tal fin, buscar las estrategias metodológicas más adecuadas y los recursos apropiados. Con relación a este último punto, la figura 2 también muestra que el 100% de los docentes dispone de los recursos a utilizar en la sesión de clases, lo que recalca la importancia de prever y organizar los materiales de trabajo que dan soporte y complementan el proceso de enseñanza que se quiere desarrollar. De la pertinencia de los recursos que se empleen dependerá en gran medida el éxito de cada actividad programada.

El tercer y cuarto indicador de la figura 2, muestran porcentajes positivos y muy similares en el resultado de la observación realizada. Los docentes plantean las

³¹ REYES PONCE, Agustín. Administración moderna. Mexico. Limusa. 2004.

actividades (100%) y los contenidos (95%) a desarrollar durante el transcurso de su jornada pedagógica. Este aspecto es muy provechoso, pues a través de dichos planteamientos los docentes buscan una conexión y disposición por parte de los estudiantes para iniciar las acciones previstas, generando expectativas por el desarrollo de las mismas. Por ello es conveniente que todos los docentes, en especial el 5% que no plantea los contenidos programados para la jornada académica, socialicen de manera frecuente las temáticas a abordar para que los estudiantes las relacionen con las estrategias a ejecutar.

Se debe tener en cuenta que una buena labor educativa no sólo se da por el espíritu innovador de los docentes, el adecuado manejo del grupo o la calidad de los conocimientos que imparte. Se hace necesario que los maestros articulen su quehacer pedagógico con una planificación fundamentada a través de una reflexión pedagógica teniendo en cuenta las necesidades e intereses del grupo al que se enfrentará para lograr la efectividad del proceso de enseñanza – aprendizaje a través de las estrategias metodológicas más apropiadas para cada evento.

Aunque la figura 2 resalta la buena planeación que realizan los docentes acerca de las sesiones académicas que orientan, es recomendable que continuamente se socialice a los estudiantes los objetivos o metas a alcanzar y los contenidos a desarrollar para que éstos se familiaricen con las temáticas y la visión que tiene el maestro acerca de lo que desea lograr.

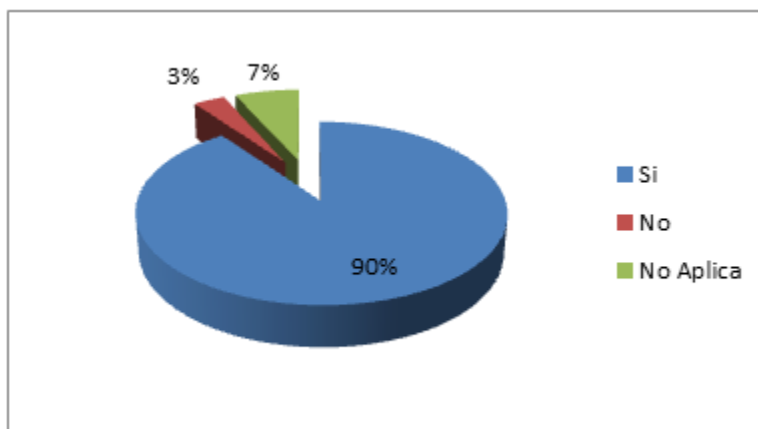
2.2 CATEGORÍA INTRODUCCIÓN A LA SESIÓN DE FORMACIÓN

El éxito en una sesión de clases está sujeto, entre otros factores, a la motivación que suscita el docente al iniciar su jornada académica y la preparación del ambiente pedagógico para la obtención de las metas propuestas. De la eficacia con que éste momento se desarrolle, se logrará llevar a cabo la construcción de aprendizajes significativos.

Tabla 2. Resultados generales de la categoría Introducción a la sesión de formación

| INDICADOR | SI | NO | NO APLICA |
|--|------------|-------------|-------------|
| Hace referencia a los aprendizajes previos | 100% | 0% | 0% |
| Aplica estrategia para concentrar la atención de los estudiantes | 75% | 5% | 20% |
| Socializa los contenidos a tratar en la sesión | 95% | 5% | 0% |
| PROMEDIO | 90% | 3,3% | 6,7% |

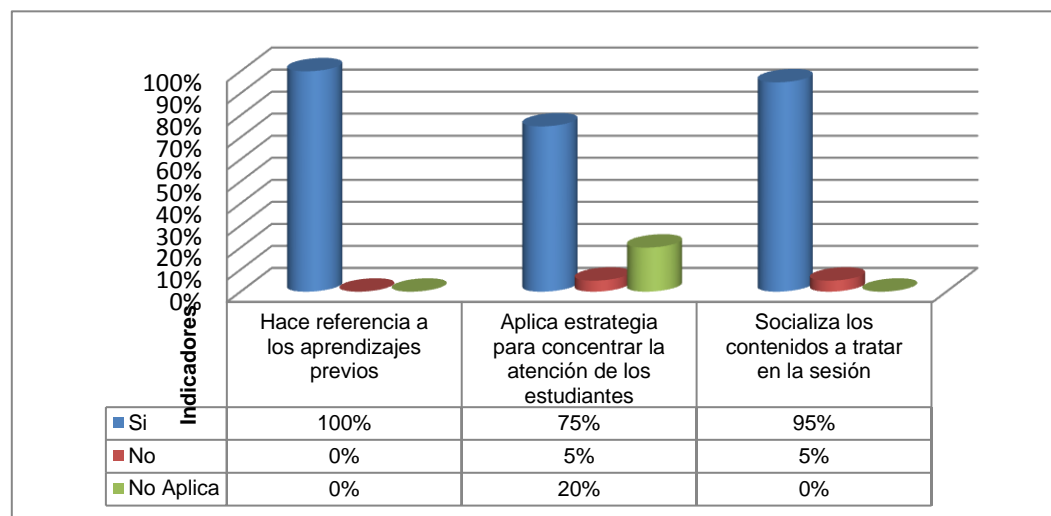
Figura 3. Resultados generales de la categoría de Introducción a la sesión de formación.



De la figura anterior se observa que, en promedio, el 90% de los docentes del programa de Ingeniería Eléctrica realizan una adecuada introducción a la sesión de clases, teniendo en cuenta los aprendizajes previos de los estudiantes, la aplicación de estrategias didácticas para lograr la atención y la socialización de los contenidos a tratar. El 3,3% de los docentes no logran desarrollar adecuadamente esta fase y el 6,7% restante se clasifica en el rango de No aplica.

En la siguiente figura, se muestran los resultados por cada uno de los indicadores de la categoría Introducción a la Sesión de Formación.

Figura 4. Resultados por indicadores de la categoría de Introducción a la sesión de formación.



En la figura 4 se evidencia que el 100% de los docentes hace referencia a los aprendizajes previos de los estudiantes, lo que resulta muy positivo, pues mediante la exploración de los preconceptos se busca lograr una conexión entre lo que el discente ya sabe con el nuevo conocimiento. En palabras de C. Coll (1990),

“cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas³²”. De esta manera, el estudiante realiza una primera lectura de los nuevos contenidos relacionándolos con los que ya sabe para darle mayor significación; así podrá iniciar su proceso de aprendizaje con mayor interés y facilidad.

Los docentes, al tener en cuenta los aprendizajes previos de sus estudiantes, tienen conocimiento del nivel de destrezas en que estos se encuentran, para así poder determinar la estrategia a seguir: retomar las temáticas anteriores para reforzarlas o avanzar con los nuevos contenidos.

Teniendo en cuenta el segundo indicador de esta categoría, se muestra que el 75% de los docentes aplica estrategias para concentrar la atención de los estudiantes partiendo de actividades y recursos didácticos apropiados con relación a la temática desarrollada. Contrario a esto, el 5% de ellos no emplea dichas estrategias y por ende se presentan algunas distracciones en los estudiantes por distintos factores tales como estímulos externos y comentarios inadecuados, perdiéndose la atención y dilatando el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se asume que el 20% restante de los docentes no ve necesaria su intervención para utilizar estrategias y así mantener la atención de los estudiantes debido a que la sesión de clases se lleva a cabo en un laboratorio de prácticas y el grupo de discentes conoce con antelación el propósito del encuentro.

³² COOL, C. (1990): Una marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (eds.): Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza Editorial.

Se recomienda que todos los docentes empleen recursos didácticos encaminados a captar la atención de los estudiantes y así conducir favorablemente el desarrollo de la sesión de clases logrando la motivación e interés del grupo.

En la misma figura, también se evidencia que un 95% de los docentes socializa los contenidos a tratar en la sesión, permitiéndole a los estudiantes conocer el propósito a alcanzar y las actividades que se llevarían a cabo, obteniendo un mayor grado de motivación e interés por los contenidos a desarrollar. Se sugiere al 5% restante de los maestros, que dentro de sus prácticas pedagógicas socialicen los ejes temáticos a abordar en cada sesión para que el grupo de educandos tenga claridad sobre lo que se va a ejecutar.

En definitiva, en la figura 4 se observa que la mayoría de los docentes refleja una buena disposición al momento de iniciar su labor pedagógica, preocupándose por obtener la atención del estudiantado para dar inicio al desarrollo de las actividades propuestas y lograr una mayor efectividad en las mismas.

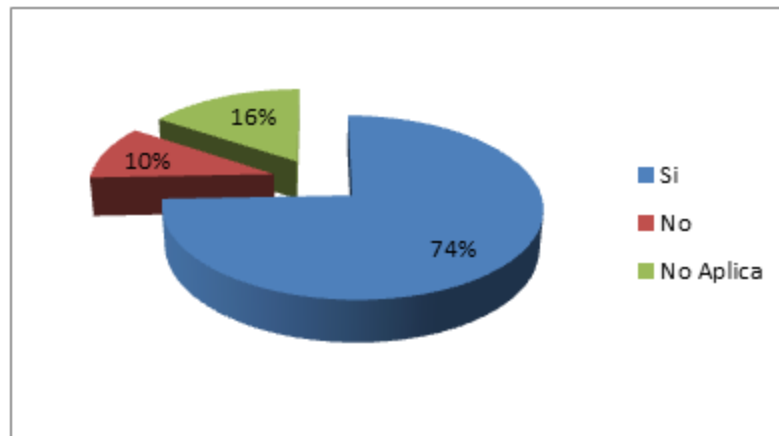
2.3 CATEGORÍA DESARROLLO DE LA SESIÓN

El desarrollo de la sesión de clases, está compuesto por una serie de estrategias metodológicas que conllevan a la consecución de los objetivos propuestos. Por ello requiere de una adecuada planeación y la utilización de recursos didácticos adecuados.

Tabla 3. Resultados generales de la categoría de Desarrollo de la sesión.

| INDICADOR | Si | No | No Aplica |
|--|------------|------------|------------|
| Propicia la participación del estudiante | 95% | 5% | 0% |
| Permite el trabajo colaborativo | 65% | 20% | 15% |
| Presenta de manera ordenada el desarrollo de las actividades | 95% | 5% | 0% |
| Utiliza alternativa extra según la presentación de imprevisto | 10% | 0% | 90% |
| Logra la motivación y el agrado de los estudiantes durante la sesión | 95% | 5% | 0% |
| Utiliza medios didácticos acordes con el desarrollo de los contenidos | 100% | 0% | 0% |
| Utiliza de manera didáctica las TIC durante la sesión | 45% | 50% | 5% |
| Demuestra respeto por la participación de los estudiantes | 95% | 0% | 5% |
| Anima y corrige con amabilidad los desaciertos de los estudiantes | 75% | 0% | 25% |
| Acepta la diferencia de opiniones y la utiliza para mejorar el desarrollo de la sesión | 75% | 0% | 25% |
| Orienta técnicas de discusión oral; tales como: mesa redonda, foros, debates, discusiones didácticas, etc. | 65% | 30% | 5% |
| Utiliza favorablemente las situaciones conflictivas | 20% | 0% | 80% |
| Aplica técnicas para el desarrollo cognitivo | 95% | 5% | 0% |
| Aplica técnicas para el desarrollo de destrezas y habilidades; tales como: talleres, demostraciones, laboratorios, estudio de casos, solución de problemas, etc. | 95% | 5% | 0% |
| Integra los saberes de su disciplina con otros saberes | 70% | 30% | 0% |
| Utiliza procedimientos didácticos pertinentes para el desarrollo de las competencias | 95% | 5% | 0% |
| PROMEDIO | 74% | 10% | 16% |

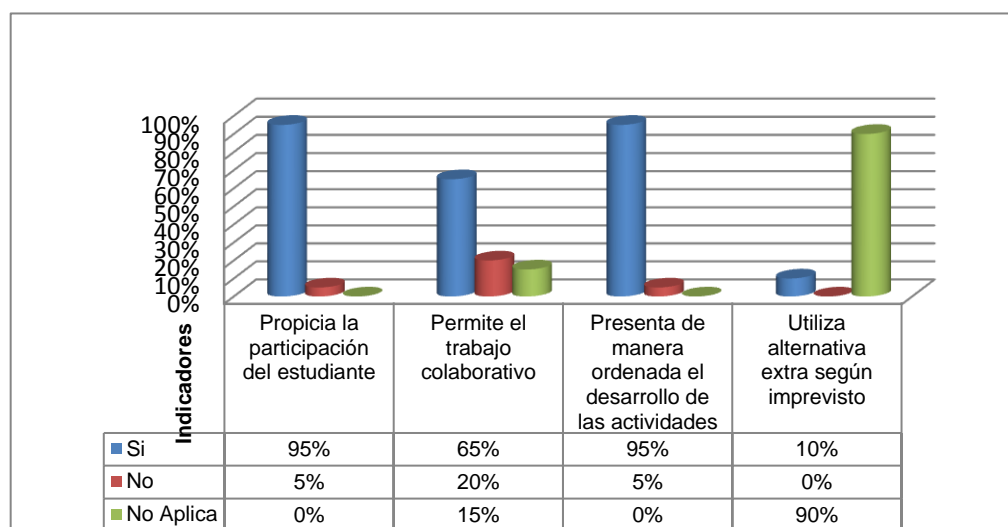
Figura 5. Resultados generales de la categoría de Desarrollo de la sesión.



La figura anterior muestra, a nivel general, que el 74% de los docentes del programa de Ingeniería Eléctrica desarrolla satisfactoriamente las sesiones de clases programadas, teniendo en cuenta estrategias metodológicas dinámicas que permiten la participación activa de los estudiantes, la construcción significativa de sus conocimientos y el logro de las metas propuestas. Sólo el 10% de los docentes observados, evidencia algunas falencias en el desarrollo de dicho proceso, para lo cual se sugieren ciertas recomendaciones al final del análisis de cada indicador.

La tercera categoría, Desarrollo de la sesión, la conforman 16 indicadores, en cuyos resultados se observan las tendencias metodológicas más usuales por los docentes de pregrado del programa de Ingeniería Eléctrica. Para hacer más fácil y cómoda su lectura e interpretación, a continuación, se agrupan 4 indicadores en cada figura.

Figura 6. Resultados por indicadores de la categoría Desarrollo de la sesión (1)



El primer indicador de la figura anterior, referido a la participación que propicia el docente durante el desarrollo de la sesión, muestra un resultado muy positivo. El 95% de ellos considera oportuno y válido, los aportes del estudiantado considerando que “la participación en el proceso de aprendizaje es una condición necesaria. Hasta tal punto que resulta imposible aprender si el sujeto no realiza una actividad conducente a incorporar en su acervo personal bien una noción, definición, teoría, bien una habilidad, o también una actitud o valor”³³.

Este resultado demuestra que los docentes observados tienen claro el rol que se debe asumir en la Universidad de la Costa CUC, planteado según su modelo pedagógico Desarrollista, pues éste contempla que “el rol del docente se centra en generar estrategias participativas estimulantes para sus estudiantes, que en medio de sus propias experiencias tendrán la oportunidad de sumar nuevos

³³ FERREIRO, Ramón. (2005) La participación en clase. Revista ROMPAN FILAS. N°76. Págs. 3-7. Documento en línea en: <http://www.slideshare.net/comando/la-participacion-en-clase>

conocimientos a su haber”³⁴. Por otro lado, el 5% negativo obtenido en este mismo ítem, se dio por el protagonismo permanente de un solo docente durante la sesión observada, en donde se vio muy reducida la intervención de los estudiantes, que más bien fueron receptores de su cátedra. Por ello se hace necesario que todos los docentes del programa asuman una misma postura y el rol según el modelo que se imparte institucionalmente.

El segundo indicador: Permite el trabajo colaborativo, muestra que la mayoría de los docentes, el 65%, aplica esta estrategia dentro del aula de clases, dejando de lado la metodología magistral, para darle paso a la creación de nuevos ambientes ricos en la producción y significación del conocimiento por parte de los mismos estudiantes que asumen un rol activo y dinámico en la jornada pedagógica, especialmente en las prácticas de laboratorio y en la ejecución de proyectos en el aula. Contrario a lo anterior, el 20% de los docentes observados no propician la aplicación de esta estrategia, debido a que las actividades planeadas para tales fechas estaban referidas a otros procesos. Aunque no se puede afirmar que esta tendencia es constante en la ejecución de todos los eventos pedagógicos, es necesario implementar recursos formativos como éste, pues el trabajo colaborativo aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento (Johnson y Johnson, 1999)³⁵. También se observa que el 15% restante no le aplica este indicador porque desarrollarían actividades en las que no era necesario el trabajo en equipo.

³⁴BERNAL, Aura. Educación, pedagogía y modelos pedagógicos. Departamento de psicopedagogía universidad surcolombiana.1995. Neiva, Colombia. Documento en línea en: <http://www.paideiasurcolombiana.com/articulos/5.-educacion,-pedagogia-y.pdf>

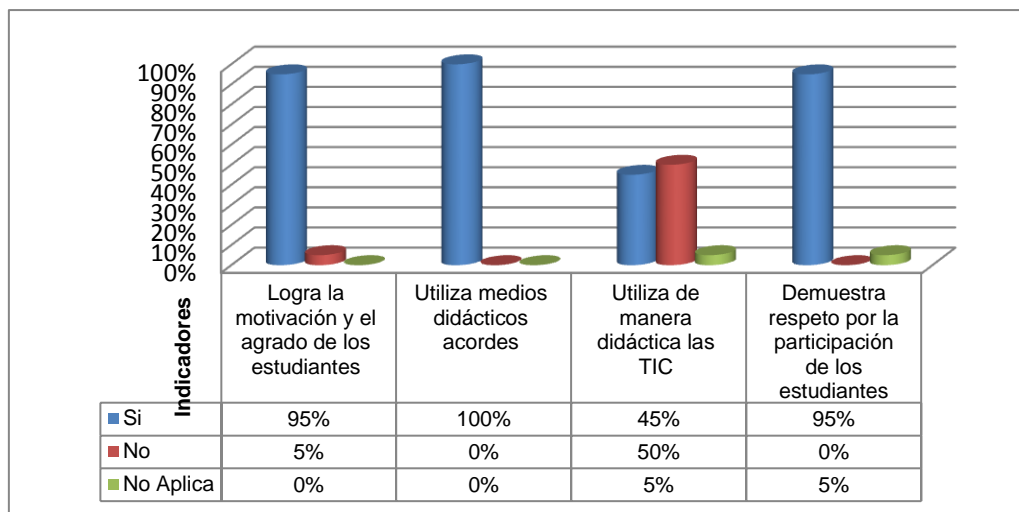
³⁵JOHNSON, D.W. JOHNSON, R.T., & HOLUBEC, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.

Por otro lado, el 95% de los docentes presentan de manera ordenada el desarrollo de las actividades, siendo éste, el reflejo de una buena planeación y organización de su trabajo para lograr los objetivos propuestos. Sólo el 5% observado muestra poca organización en su práctica pedagógica, propiciando descontento y desmotivación por parte de los estudiantes. Por ello se requiere de un compromiso constante en la planeación y ejecución de los distintos eventos pedagógicos.

Por último, el cuarto indicador reflejado en la figura 6 muestra que el 10% de los docentes aplica alguna alternativa extra según la presentación de un imprevisto, logrando llevar a buen término la ejecución de las actividades programadas, lo que evidencia disposición, compromiso y responsabilidad de los docentes para continuar su sesión de clases aunque ciertas situaciones los afecten. Por su parte, el 90% de los docentes llevaron a cabo su evento pedagógico con normalidad, pues durante el desarrollo de éste, no se presentaron imprevistos que impidieran el transcurso normal de la sesión observada.

Es necesario que al programar y organizar las diferentes sesiones de trabajo con los estudiantes, se tengan en cuenta diversos factores que puedan perturbar el desarrollo de la misma, con el fin de estar preparados con otras estrategias metodológicas y así garantizar su éxito.

Figura 7. Resultados por indicadores de la categoría Desarrollo de la sesión (2)



En todo proceso de enseñanza – aprendizaje inciden diversos factores que conllevan al éxito a o al fracaso del mismo, uno de ellos se refiere a la interacción entre el maestro y el educando, quienes según sus expectativas y desenvolvimiento dentro de este proceso alcanzan o no las metas propuestas. Lograr la motivación y el agrado de los estudiantes durante la sesión de clase es un objetivo y propósito fundamental de todo docente, pues de ello depende una buena respuesta y acogida de los estudiantes durante el desarrollo de la misma. A este punto se refiere el primer indicador de la figura 7, donde el 95% de los docentes, logra suscitar el interés en sus estudiantes hasta final de su jornada. Contrario a esto, el 5% restante no alcanza este objetivo lo que genera algunas inconformidades en el grupo.

Se debe tener en cuenta que la desmotivación es la base del fracaso escolar, por ello se busca que en todo acto educativo el estudiante se sienta satisfecho por lo que aprende, por el trabajo que ha realizado y por las nuevas competencias adquiridas. Se hace necesario que los maestros se concienticen de ello y mantengan un constante deseo por mejorar y propiciar estrategias que conlleven a

la significación de su área para obtener logros meritorios por parte de sus estudiantes.

Al hacer referencia al segundo indicador de la figura anterior, referida a la utilización de los medios didácticos acordes al desarrollo de los contenidos, se muestra un excelente resultado, pues el 100% de los docentes emplea los recursos necesarios en la sesión de clases, con el fin de impulsar el interés, guiar los aprendizajes y ejercitar y desarrollar las habilidades de los estudiantes. Ejemplo de ello fueron los materiales de laboratorio, las guías de trabajo, los libros o copias de ellos, el uso de la plataforma institucional, materiales audiovisuales y nuevas tecnologías.

Es preciso anotar que el modo o forma de presentar y trabajar con los nuevos contenidos repercute notoriamente en la motivación, interés y desenvolvimiento de los estudiantes a la hora de presentar sus actividades, siendo éste un factor indispensable para que todo el proceso de aprendizaje se dé favorablemente.

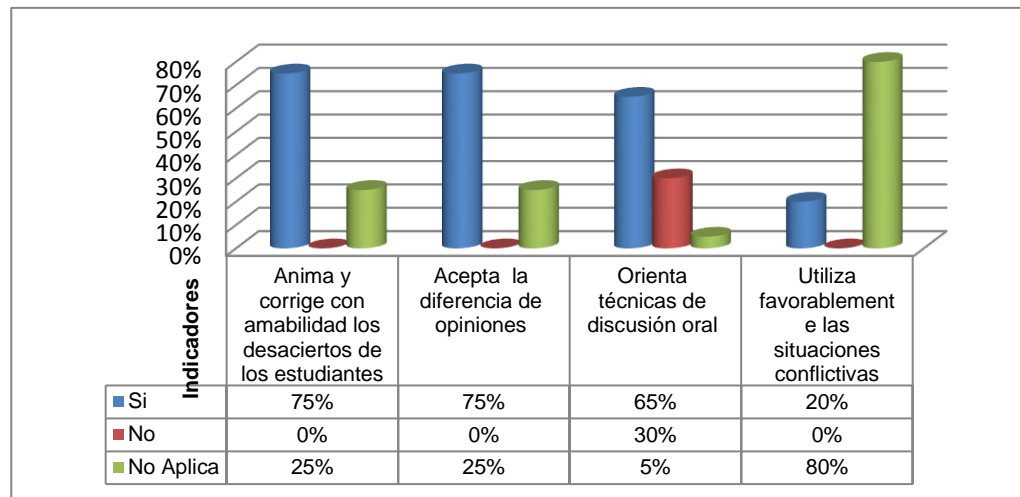
En este mismo punto, la utilización de las TIC, juega un papel fundamental, pues el mundo globalizado y la sociedad actual exigen la interconexión y la virtualidad, y que mejor estrategia que llevar este medio al aula de clases. El tercer indicador de la figura 7, muestra que el 45% de los docentes hace uso de esta herramienta en la ejecución de la sesión de clases, utilizando la plataforma virtual institucional, la presentación de videos tutoriales, material de trabajo en diapositivas y envío de correos electrónicos con información académica. En contraposición a esto, el 50% de los educadores no la emplea en el transcurso de la sesión y en un 5% no aplica, debido a que sus jornadas estarían planeadas en la práctica de laboratorios, ejecución de talleres en clases y evaluaciones, lo que no quiere decir que nunca las utilicen.

Es pertinente anotar que las TIC son importantes en la educación, pues son generadoras de un gran impacto en la enseñanza y su organización en el proceso de aprendizaje. Proporcionan nuevos canales de información y comunicación creando ambientes de aprendizajes muy llamativos para los estudiantes, con los cuales se motivan a aprender, trabajar e interactuar más en el medio. Por ello, es importante que más docentes se acojan a esta novedosa demanda y establezcan una nueva forma de interactuar con sus estudiantes para dar pasos agigantados en la transformación de la educación y la sociedad.

Por último se muestra el cuarto indicador de la figura 7 que hace alusión a la demostración de respeto por la participación de los estudiantes durante la jornada pedagógica, teniendo como resultado que el 95% de los docentes tiene en cuenta las aportaciones del estudiantado, aprovechando éstos mismos para exaltar sus puntos de vista, aclarar dudas y corregir algunos desaciertos. Resulta significativo observar que los docentes dejan a un lado la parte expositiva y magistral y le dan un lugar importante a la participación de los educandos, permitiendo desarrollar sus capacidades de liderazgo y generación de ideas. Sin embargo, sólo el 5% de ellos se limitó a dirigir el encuentro de forma tradicional dejando de lado los aportes que se pudieran obtener.

Se hace necesario recalcar la intencionalidad de la Institución con base al modelo pedagógico desarrollista con relación al rol del docente, en donde lo que se espera es que se propicien momentos y estrategias para que los estudiantes puedan acceder a la construcción del conocimiento dando sus puntos de vista. Por ello se requiere que el estudiante se sienta respaldado y apoyado más no agredido y menospreciado por sus aportaciones.

Figura 8. Resultados por indicadores de la categoría Desarrollo de la sesión (3)



Una muestra de buen trato, respeto y amabilidad por parte de los docentes, también se ve reflejado en el resultado del primer indicador de la anterior figura, en donde el 75% del profesorado corrige con amabilidad los desaciertos de los estudiantes y en un 25% no aplica en este ítem, debido a que la mayoría de los aportes que se emiten son muy provechosos para la ejecución de la sesión.

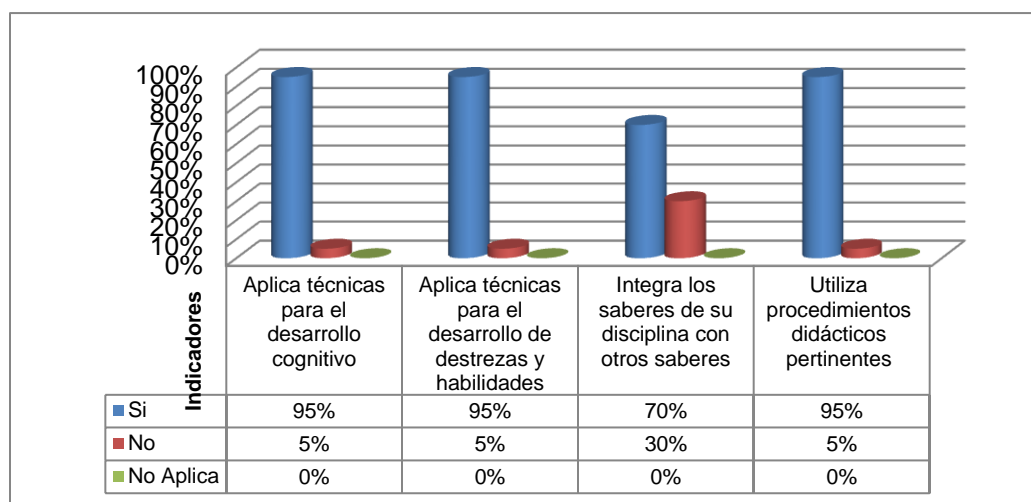
También se obtuvo un porcentaje positivo (igual que el anterior) en el segundo indicador de la figura 8, en donde se evidencia que gran parte de los docentes aceptan la diferencia de opiniones y las utilizan para mejorar el desarrollo de la sesión, tal como se anotaba en el análisis anterior. En definitiva, se observa que la mayoría de los docentes del programa de Ingeniería Eléctrica mantienen una relación de comunicación asertiva con sus estudiantes, pues se da la libertad de expresar las ideas, posturas o sentimientos sin la intención de agredir o perjudicar a los demás.

Con relación al tercer indicador de la figura 8, se aprecia que el 65% de los docentes orienta técnicas de discusión oral, permitiendo la libre expresión y el fortalecimiento de los procesos de comunicación dentro del aula. Se asume que el 30% de los educadores omite esta estrategia dentro del desarrollo de la sesión y el 5% que resta no le aplica este indicador por implementar estrategias diferentes a las discusiones orales. La importancia de la ejecución de éstas técnicas radica en que “permiten ejercitar la mente de los participantes en la exposición y defensa de las propias opiniones, al mismo tiempo que, al brindar a los oyentes la oportunidad de escuchar posiciones diferentes y hasta contrarias a las propias, les permite a éstos descubrir que la verdad no es absoluta, y que, por lo tanto, en la vida no deben adoptarse posiciones extremistas”³⁶. Por ello es importante que los docentes consideren estos espacios dentro de la práctica de sus clases, para que los estudiantes tengan la libertad de expresarse, aportar significativamente en la construcción de nuevos conceptos y valorar la posición de los demás miembros del grupo.

En la figura 8 se observa que el 20% de los docentes utiliza satisfactoriamente las situaciones conflictivas dentro del aula de clases teniendo en cuenta la mediación para aprender a resolver las diferencias y superar las dificultades académicas y de convivencia dentro del grupo para continuar favorablemente el desarrollo de la clase. El 80% de los docentes restantes, llevan a cabo la ejecución de sus actividades con normalidad, por la ausencia de situaciones que alteren su curso. Es necesario que los profesores sepan manejar las situaciones que dificulten el transcurso de las actividades propuestas para poder alcanzar las metas trazadas.

³⁶MULLER D. María Virginia. Técnicas de Comunicación Oral. Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1999. San José C.R.

Figura 9. Resultados por indicadores de la categoría Desarrollo de la sesión (4)



Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky y otros reconocidos pedagogos, centraron sus estudios en el desarrollo del pensamiento. Sus teorías han sido provechosas en la búsqueda de la significación del aprendizaje y la construcción de nuevos saberes. Los docentes toman de base éstas teorías para lograr encaminar sus procesos de enseñanza e incentivar el desarrollo cognitivo de sus estudiantes.

Con relación a lo anterior, Gloria Pérez Avendaño comenta que, “el maestro en su rol de mediador debe apoyar al estudiante para enseñarle a pensar y enseñarle sobre el pensar”. El Enseñarle a pensar: es desarrollar en el estudiante un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento y enseñarle sobre el pensar: significa animar a los estudiantes a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (meta cognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), y mejorar así el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje”³⁷.

³⁷ PEREZ Avendaño, Gloria, Teorías y modelos pedagógicos, fundación universitaria Luis Amigó, Medellín Colombia, 2006

Teniendo en cuenta el primer y segundo indicador de la figura anterior, los docentes evaluados muestran una correlación con el planteamiento citado, pues el 95% de ellos aplica técnicas para el desarrollo cognitivo y para el desarrollo de destrezas y habilidades de sus estudiantes durante la sesión de clases, propiciando espacios para el análisis y la solución de problemas, elaboración de esquemas, ensayos, proyectos investigativos, talleres, demostraciones, laboratorios y estudios de casos. El 5% restante no evidencia ningún tipo de acción encaminada para tal fin, por lo cual se hace necesario invitar a la totalidad de los docentes a permanecer en una constante búsqueda y aplicación de estrategias que conlleven a la potenciación de la inteligencia, teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de sus estudiantes.

Por otra parte, en la figura 9, se observan los resultados referidos al tercer indicador que muestran el desempeño de los docentes al integrar los saberes de su disciplina con otros saberes. Se evidencia que el 70% logra articular su cátedra con los conocimientos ya adquiridos por los estudiantes en otras disciplinas y también, su aplicación en diferentes campos; lo cual es muy provechoso pues los docentes animan a los estudiantes a explorar su saber, lo que lleva a la integralidad y al trabajo en conjunto.

Heriberto Rivera dice que “al asumir la práctica de la interdisciplinariedad en la escuela, se quiere promover un enfoque de desarrollo, que no solo busca el crecimiento, sino el desarrollo humano integral, formando continuamente a los ciudadanos(as) no solo en sus habilidades cognitivas o destrezas manuales sino formando en valores solidarios y cooperativos³⁸”. Por ello se hace necesario que el 30% de los docentes que omiten la aplicabilidad de este concepto en la sesión de

³⁸RIVERA, Heriberto. Una alternativa para el subsistema de Educación Secundaria Bolivariana, La interdisciplinariedad. 2008. Documento en línea en: <http://www.aporrea.org/educacion/a51692.html>

clases, la asuman con mayor constancia para hacer más efectivos los nuevos saberes.

Por último, se observa que el 95% de los docentes utiliza procedimientos didácticos pertinentes para el desarrollo de las competencias, pues cuentan con las estrategias metodológicas adecuadas para alcanzar los objetivos de la clase y así conducir a los estudiantes al pleno desarrollo de sus habilidades y destrezas en la aplicación de los nuevos aprendizajes. El 5% de los docentes no estaría implementando técnicas que conlleven a los estudiantes a ser competentes en su vida profesional. Por ello se sugiere que los maestros emprendan procesos metodológicos que favorezcan la significación del desempeño de los estudiantes para que sepan actuar con responsabilidad en todas las circunstancias que el entorno le ofrezca.

2.4 CATEGORÍA EVALUACIÓN Y CONCLUSIÓN

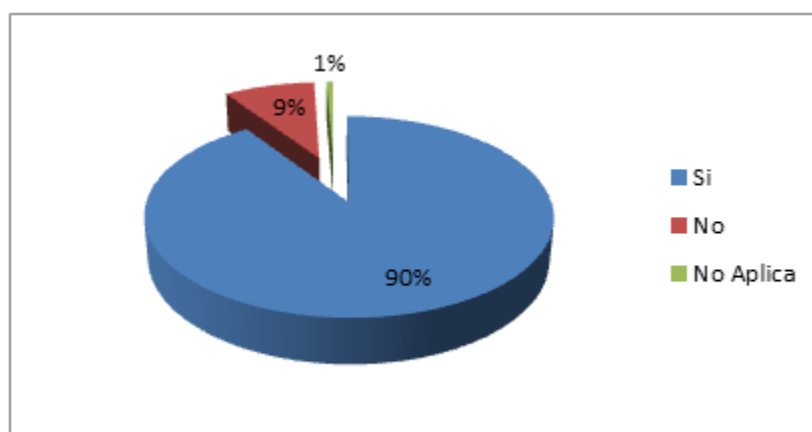
La educación tiene como premisa fundamental el desarrollo del ser humano en todos sus aspectos y la evaluación es una parte integral y necesaria dentro de este proceso, pues a partir de ella se regula el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, se valoran sus avances y se identifican las necesidades de mejoramiento que les apremian.

La evaluación ha de ser una práctica constante y sistemática en cada institución educativa. Las universidades deben concertar procedimientos de evaluación de su eficacia y eficiencia, y en este sentido, las instituciones de educación superior deben mostrar sus resultados a la sociedad (Amézquita, 2011).

Tabla 4. Resultados generales de la categoría Evaluación y conclusión.

| INDICADORES | Si | No | No Aplica |
|--|------------|-----------|-----------|
| Maneja una distribución adecuada del tiempo | 85% | 15% | 0% |
| Aplica estrategias de evaluación acorde con las actividades didácticas empleadas | 95% | 5% | 0% |
| Evalúa el desarrollo cognitivo aplicando situaciones contextualizadas | 90% | 10% | 0% |
| Permite actividades que evidencian la comprensión de los contenidos. | 100% | 0% | 0% |
| Tiene en cuenta la heterogeneidad del grupo | 95% | 5% | 0% |
| Verifica los logros de los estudiantes según el propósito de la sesión | 90% | 10% | 0% |
| Evalúa la aplicación de la competencia desarrollada (Hacer) | 80% | 15% | 5% |
| Valora las actitudes asumidas en el desarrollo de las competencias | 90% | 10% | 0% |
| PROMEDIO | 90% | 9% | 1% |

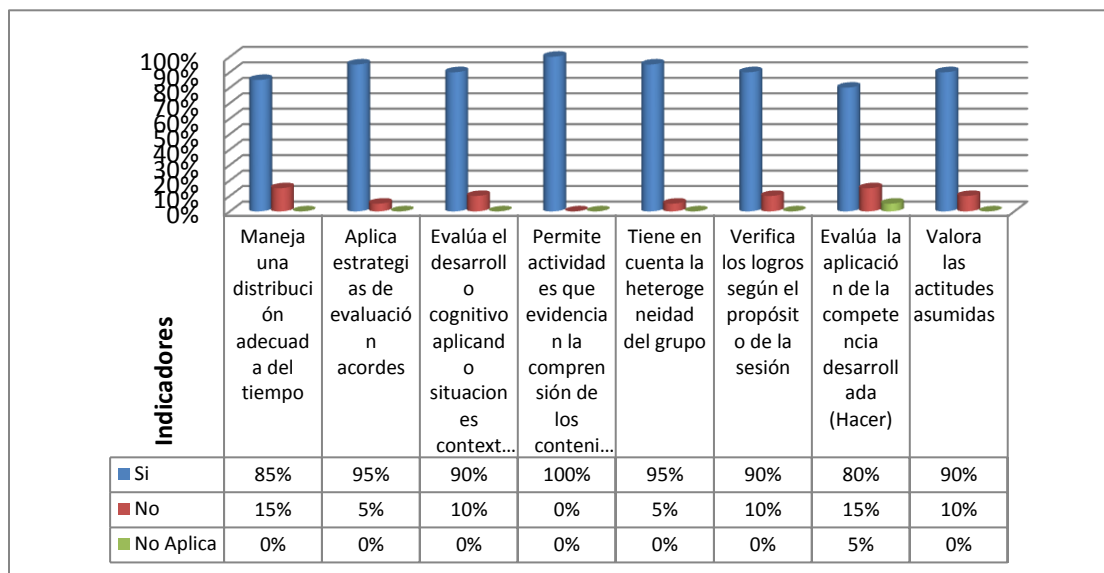
Figura 10. Resultados generales de la categoría Evaluación y conclusión



La tabla y figura anterior, muestran las características que predominaron en los docentes a la hora de valorar el desempeño de los estudiantes durante la sesión de clases, resaltando los resultados positivos en todos los indicadores evaluados,

lo que resulta gratificante, pues dan cuenta del accionar docente hacia la cualificación de la labor formativa del proceso evaluativo.

Figura 11. Resultados por indicadores de la categoría Evaluación y conclusión.



El primer indicador de la figura 11, muestra que el 85% de los docentes manejan una distribución adecuada del tiempo durante la ejecución de sus actividades pedagógicas, permitiendo llevar a cabo todas las etapas de su proceso de planeación. Se observa que la mayoría de los docentes aprovecha al máximo el tiempo asignado para el desarrollo de su asignatura y la consecución de las metas propuestas. Sin embargo, el 15% restante no evidencia un manejo satisfactorio del espacio establecido para el trabajo con los estudiantes, desaprovechando la oportunidad de llevar a cabo una fructífera sesión académica. Por ello se recomienda que todos los docentes abarquen el tiempo estipulado para el desarrollo de las temáticas de acuerdo a su planeación, pues así se podría garantizar parte del éxito en los procesos de aprendizaje.

Algunos docentes expresaron que sería gratificante distribuir las horas de clases en un tiempo de 180 minutos (3 horas), pues así lograrían profundizar aún más en las temáticas abordadas, aclarar las dudas de los estudiantes con mayor detenimiento y concluir eficazmente su jornada académica.

El segundo indicador de la presente categoría muestra que el 95% de los docentes aplican estrategias de evaluación acordes con las actividades didácticas empleadas, siendo consecuentes con lograr las metas propuestas, el desarrollo de las temáticas planteadas y con alcanzar la significación del proceso evaluativo. Se sugiere que todos los docentes, en especial el 5% que no aplican estas estrategias, continúen orientando su labor evaluativa basados en la articulación de las dinámicas empleadas en la clase, para obtener resultados satisfactorios por parte de los estudiantes y así favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo.

La significación de la evaluación también se da al momento de contextualizar la valoración del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Este aspecto se observa en el tercer indicador de la figura 11, donde se muestra que el 90% de los docentes emplea situaciones apoyadas en el contexto para valorar el rendimiento del estudiantado, haciendo más fructífero este proceso, pues se plantean situaciones vivenciales y así se podrían relacionar los aprendizajes de forma más dinámica y enriquecedora. Es necesario que el 10% de los docentes que no consideran conveniente la contextualización de la evaluación, reflexionen acerca de ello, pues a través de esta estrategia se dan los espacios para hacer una construcción significativa del conocimiento, donde los estudiantes relacionan los contenidos aprendidos con circunstancias de su entorno.

El cuarto indicador de la figura anterior muestra que el 100% de los docentes ejecuta actividades en donde se evidencia la comprensión de los contenidos planteados, de esta manera el profesor reflexiona acerca del impacto de sus propias prácticas educativas, la eficacia de sus estrategias metodológicas y la asimilación de los conceptos trabajados por parte de los estudiantes.

Dado que la evaluación es considerada como una herramienta para fomentar el aprendizaje y la formación de competencias, implica la dirección efectiva de este proceso y por ello requiere de estrategias encaminadas a la búsqueda de la asimilación, comprensión y construcción de nuevos saberes que den cuenta del avance en logro de los objetivos trazados.

El quinto indicador de la figura 11 muestra que el 95% de los docentes tiene en cuenta la heterogeneidad del grupo al momento de evaluar, por ello no sólo hacen uso de un único procedimiento de valoración; más bien, emplean diferentes técnicas e instrumentos que favorecen la diversidad de los estilos de aprendizaje de los estudiantes con el fin de beneficiarlos y no perjudicar su proceso. Contrario a este resultado, aunque en muy baja proporción, se evidencia que un 5% de los docentes no tiene en cuenta las diversas necesidades e intereses de los estudiantes, por ello se sugiere que en la planeación y práctica pedagógica que se desarrolle, se propongan actividades evaluativas que tengan en cuenta la potenciación de las habilidades de los estudiantes respetando sus ritmos de aprendizaje.

En la anterior figura, también se puede percibir que el 90% de los docentes verifica los logros de los estudiantes según el propósito de la sesión. Esto demuestra el interés del profesorado por conocer el grado de asimilación y progreso de los estudiantes con relación a lo planteado en el transcurso de las actividades propuestas para poder apreciar de manera detallada hasta qué punto se lograron

los objetivos establecidos. Con relación a lo anterior, P.D. Lafourcade afirma que la evaluación es “la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo la educación como un proceso sistémico, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, con base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables³⁹”. Por ello se requiere que el 10 % de los docentes que no identifica el alcance de los logros de los estudiantes, asuman una postura de cambio frente a su accionar, pues el proceso evaluativo cobra importancia en la medida que aporta significativamente al desarrollo de las habilidades de los estudiantes, identificando las falencias y metas alcanzadas para establecer las acciones más pertinentes a seguir.

El séptimo indicador de la figura 11 muestra que el 80% de los maestros evalúa la aplicación de la competencia desarrollada, dando lugar a la identificación de las fortalezas y falencias en el manejo de las destrezas requeridas, evidenciado de forma práctica la aprehensión de los contenidos trabajados. Se asume que un 15% de los docentes no propuso actividades que permitieran determinar el nivel de desempeño de los estudiantes para reorientar y planificar la práctica educativa hacia nuevos procesos y/o estrategias que los favorecieran, lo que resulta muy lamentable, pues el docente debe encaminar sus acciones hacia el bien y superación de sus educandos. Por ello, se sugiere que toda la planta docente tenga más en cuenta los desempeños de sus discentes y propongan actividades que les permitan evidenciar los niveles de comprensión, asimilación y aplicación de sus saberes.

³⁹ LAFOURCADE, P.D. Evaluación de los Aprendizajes. Madrid: Editorial Cincel.1977

También se percibe que un 5% de la muestra docente, no aplica en la proposición de estrategias de evaluación que evidencien las competencias desarrolladas por los estudiantes. Se asume que este indicador se da porque en el evento pedagógico observado se trabajaría en la ampliación de los conceptos trabajados, lo que no permite señalar que el docente omita esta acción en todos sus encuentros pedagógicos.

Finalmente, se observa que el 90% de los maestros valora las actitudes asumidas por los estudiantes en el desarrollo de las competencias, lo que evidencia el interés del docente por tener en cuenta la disposición e interés de los estudiantes al momento de trabajar y llevar a cabo las actividades propuestas, lo que también permite conocer la asertividad de la aplicación de las mismas. Sólo el 10% de los docentes no refleja la aplicación de esta valoración, por ello es conveniente que se dé una mayor relevancia a las actitudes y comportamientos que se dan dentro del aula de clase, pues éstas permiten identificar las diversas posturas de los estudiantes durante la aplicación y desarrollo de su saber.

A partir de la observación y valoración de la categoría antes descrita, se puede reafirmar la importancia de la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que se debe llevar a cabo en la Institución, pues ésta se asume como una herramienta formativa que no sólo aporta información para determinar el nivel de desempeño de los estudiantes, sino que evidencia un complejo accionar que reorienta la práctica educativa hacia la consecución de las metas de estudio, la pertinencia de las estrategias aplicadas, la relevancia de la actitud del docente y lo más importante, el mejoramiento continuo de la calidad de los procesos de aprendizaje de los educandos.

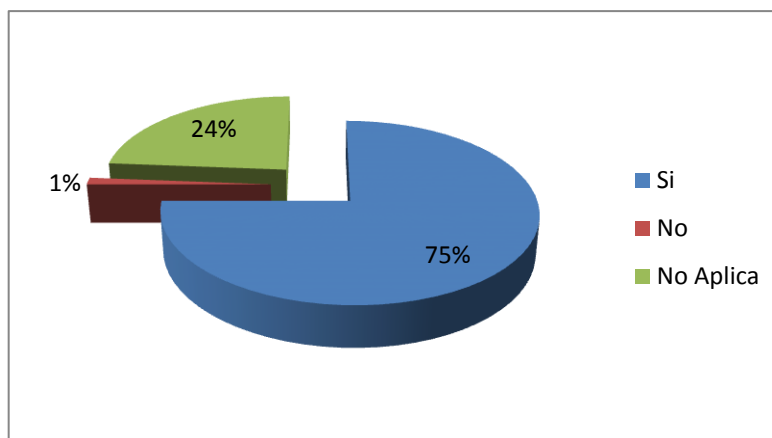
2.5 CATEGORÍA FACTORES QUE INCIDIERON EN LA SESIÓN

Llevar a cabo una actividad pedagógica, implica tener en cuenta diversos factores que pueden incidir en su desarrollo, y el maestro como agente activo en este proceso interviene para hacer efectiva su labor educativa, pues a pesar de los imprevistos que se presenten, propenderá por llevar a cabalidad la planeación prevista.

Tabla 5. Resultados generales de la categoría Factores que incidieron en la sesión.

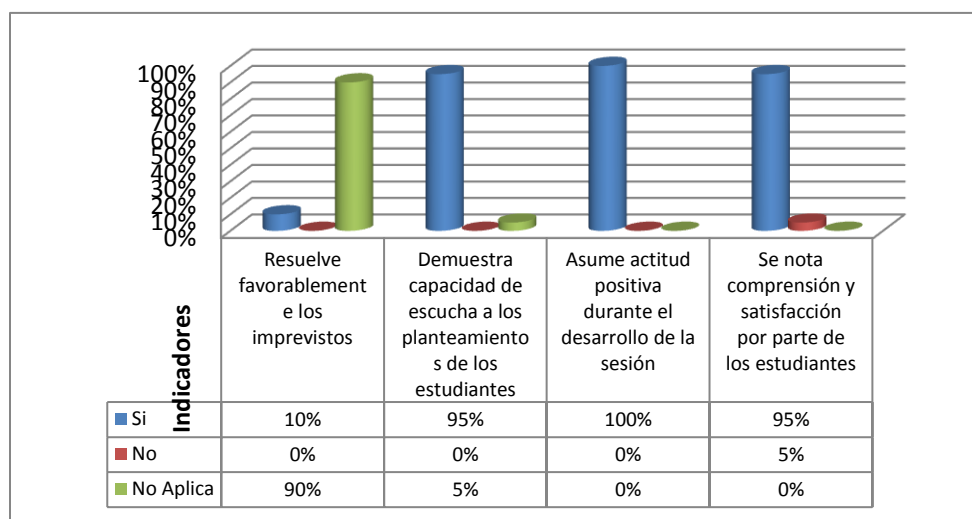
| INDICADORES | Si | No | No Aplica |
|--|------------|-----------|------------|
| Resuelve favorablemente los imprevistos | 10% | 0% | 90% |
| Demuestra capacidad de escucha a los planteamientos de los estudiantes | 95% | 0% | 5% |
| Asume actitud positiva durante el desarrollo de la sesión | 100% | 0% | 0% |
| Se nota comprensión y satisfacción por parte de los estudiantes | 95% | 5% | 0% |
| PROMEDIO | 75% | 1% | 24% |

Figura 12. Resultados generales de la categoría Factores que incidieron en la sesión.



A nivel general se observa que en la categoría antes descrita se alcanzan porcentajes muy positivos, como resultado de la pertinencia en el accionar del docente, haciendo referencia al buen manejo de las distintas situaciones que pudieran incurrir en el desarrollo de las actividades pedagógicas programadas.

Figura 13. Resultados por indicadores de la categoría Factores que incidieron en la sesión.



El primer indicador de la figura 13, muestra que el 10% de los docentes resuelve favorablemente los imprevistos presentados y un 90% no aplica ninguna estrategia extra debido a que sus jornadas pedagógicas se llevaron a cabo con normalidad. Es preciso resaltar la diligencia y disposición de los docentes que solucionan oportunamente los impases presentados, pues pueden llevar a cabo sus actividades conforme a lo planeado. Se asume que el éxito de esta loable gestión se da como resultado de una eficiente planeación por parte de los maestros, debido a que estipulan diversas estrategias que les permiten abordar los contenidos programados.

La efectividad de la gestión educativa también requiere del desarrollo de habilidades por parte de los docentes y una de las más importantes se refiere a su capacidad de escucha ante los planteamientos de los estudiantes. El segundo indicador de la anterior figura muestra que el 95% de los docentes dan gran importancia a los aportes de sus educandos, pues a partir de ellos se logran construir saberes y enriquecer el proceso pedagógico. Saber escuchar es fundamental para lograr una buena comunicación en el aula de clases porque el estudiante siente que es tenido en cuenta y valorado por el docente y por sus demás compañeros. Roberto Sanz Ponce afirma que “los docentes deben impulsar y favorecer la creación de una relación comunicativa entre ellos y sus propios estudiantes. Una relación que busque una clara intención pedagógica, hacer mejores a sus estudiantes, mediante la participación y el protagonismo ante situaciones que fomenten la capacidad de escucha y el deseo de aprender”⁴⁰. Por ello se requiere que el 5% de los maestros que no posibilita el espacio para que los estudiantes den su punto de vista, dejen a un lado su postura tradicional y abran paso a la creación de momentos de diálogo para fomentar el aprendizaje crítico dentro del aula.

El tercer indicador muestra que el 100% de los docentes asumen una buena actitud durante el desarrollo de la sesión de clases, lo que resulta muy positivo, pues del buen trato y sociabilidad que brinden los maestros depende, también, el accionar de los estudiantes con relación a su disposición y motivación durante la jornada pedagógica. Es fundamental que se creen lazos afectivos entre la comunidad estudiantil y los docentes, evitando el distanciamiento. Así se lograrían formar ambientes favorables para el desarrollo de los aprendizajes.

⁴⁰PONCE, R. S. (2011). Repensando la educación: Cuestiones y debates para el siglo XXI. Estudios Sobre Educación, 21, 231-232. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1247738632?accountid=43787>

Igualmente se obtuvo un porcentaje positivo en el último indicador de esta categoría en donde se evidencia que el 95% de los estudiantes demuestran comprensión y satisfacción al finalizar su sesión académica. Esto indica que los procesos de la clase se llevan satisfactoriamente, se alcanzan las metas propuestas y se abarcan las expectativas de los estudiantes. Se presume que el 5% negativo que se muestra, se da por el bajo dinamismo de un sólo docente en su práctica pedagógica; por tanto, se requiere que haga uso de estrategias más dinámicas encaminadas a la aplicación de los contenidos vistos a la vida diaria y a trabajar por una verdadera formación integral que vaya de la mano de las nuevas demandas que exige la sociedad de hoy.

3. CONCLUSIONES

De acuerdo al proceso de interpretación, análisis y reflexión de los resultados se concluye que:

El proceso de planeación cobra gran importancia en la medida que el docente logra visionar su gestión pedagógica partiendo de la elaboración de las metas que desea lograr con sus estudiantes, disponiendo de los recursos pedagógicos y didácticos a utilizar y las actividades a desarrollar; haciendo que su proceso de enseñanza sea claro y organizado. A partir de un adecuado proceso de planeación se logra captar la atención de los estudiantes y así obtener una mejor predisposición para atender a la clase y participar activamente en la consecución de los objetivos propuestos.

El éxito en una sesión de clases está sujeto, entre otros factores, a la motivación que suscita el docente al iniciar su jornada académica y la preparación del ambiente pedagógico para la obtención de las metas propuestas. De la eficacia con que éste momento se desarrolle, se logrará llevar a cabo la construcción de aprendizajes significativos.

El desarrollo de la sesión de clases, está compuesto por una serie de estrategias metodológicas que conllevan a la consecución de los objetivos. Por ello requiere de una adecuada planeación, la utilización de recursos didácticos adecuados y las estrategias metodológicas apropiadas que permitan la participación activa de los estudiantes y la construcción significativa de sus conocimientos.

La educación tiene como premisa fundamental el desarrollo del ser humano en todos sus aspectos y la evaluación es una parte integral y necesaria dentro de este proceso, pues a partir de ella se regula el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, se valoran sus avances y se identifican las necesidades de mejoramiento que les apremian.

La evaluación es una herramienta necesaria para fomentar el aprendizaje y la formación de competencias requiere de estrategias encaminadas en la búsqueda de la asimilación, comprensión y construcción de nuevos saberes que den cuenta del avance en el logro de los objetivos trazados.

Llevar a cabo una actividad pedagógica, implica tener en cuenta diversos factores que pueden incidir en su desarrollo, y el maestro como agente activo en este proceso interviene para hacer efectiva su labor educativa, pues a pesar de los imprevistos que se presenten, propenderá por llevar a cabalidad la planeación prevista.

4. RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta el análisis de los 35 indicadores, contenidos en las cinco categorías evaluadas, a continuación se presentan una serie de recomendaciones a los 20 docentes observados, con el fin de proporcionar herramientas encaminadas al mejoramiento de su quehacer educativo en la institución.

Se sugiere que todos los docentes:

- Articulen su quehacer con una planificación basada en una reflexión pedagógica, teniendo en cuenta las necesidades e intereses del grupo al que se enfrentará para lograr la efectividad del proceso de enseñanza – aprendizaje a través de las estrategias metodológicas más apropiadas para cada evento.
- Socialicen frecuentemente los contenidos y objetivos a abordar en la jornada académica para que los estudiantes las relacionen con las estrategias a ejecutar.
- Tengan en cuenta diversos factores que puedan perturbar el desarrollo de las actividades pedagógicas, con el fin de estar preparados con otras estrategias metodológicas y así garantizar el éxito de las mismas.
- Continúen favoreciendo los espacios para acrecentar la participación de los estudiantes dentro del aula de clases, respetando sus puntos de vista y corrigiendo con asertividad sus falencias.
- Implementen la estrategia del trabajo colaborativo, pues a través de éste, se crean ambientes de significación y producción del conocimiento por los

mismos estudiantes, se incentiva el desarrollo del pensamiento crítico y se da un mayor protagonismo, interacción y construcción de nuevos saberes.

- Mantengan un constante deseo por mejorar y propiciar estrategias que conlleven a la significación de sus jornadas pedagógicas para lograr la motivación e interés en los estudiantes y así obtener logros meritorios.
- Implementen estrategias que conlleven a la utilización de las TIC en el aula de clases, con el propósito de establecer una nueva forma de interactuar con los estudiantes, generando satisfacción y motivación para aprender.
- Permanezcan en una constante búsqueda y aplicación de estrategias que conlleven a la potenciación y desarrollo de la inteligencia de los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses y las necesidades.
- Orienten, de forma más frecuente, técnicas de discusión oral, para que los alumnos tengan la libertad de expresarse, aportar significativamente en la construcción de nuevos conceptos y valorar la posición de los demás miembros del grupo.
- Articulen su cátedra con los conocimientos ya adquiridos por los estudiantes en otras disciplinas con el fin de aplicarlos en diferentes campos, pues así se incita a los estudiantes a explorar su saber, lo cual es muy provechoso porque que los lleva a la integralidad y al trabajo en conjunto.
- Abarquen totalmente el tiempo estipulado para el desarrollo de las temáticas de acuerdo a su planeación y programación en el horario de clases para poder garantizar parte del éxito en los procesos de aprendizaje.

- Continúen aplicando estrategias de evaluación acordes con las actividades didácticas empleadas, orientando su labor evaluativa hacia la obtención de resultados satisfactorios por parte de los estudiantes y así favorecer los procesos de enseñanza - aprendizaje para alcanzar la significación del proceso evaluativo.
- Propongan y desarrollen actividades evaluativas que tengan en cuenta la potenciación de las habilidades de los estudiantes respetando sus ritmos de aprendizaje.
- Verifiquen continuamente los logros de los estudiantes según el propósito de la sesión desarrollada, para identificar metas alcanzadas y las falencias detectadas para establecer las acciones más pertinentes a seguir en la búsqueda del mejoramiento de sus estudiantes.

Anexo A. Ficha de observación

CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA
ESPECIALIZACION ESTUDIOS PEDAGOGICOS
EVALUACION DEL ACTO DOCENTE EN LA PRACTICA PEDAGOCIA EN LOS PROGRAMAS DE PREGRADO
DE LA CUC
FICHA DE OBSERVACION

Objetivo General: Describir el acto docente en la práctica pedagógica presencial en los programas de pregrado en la CUC en el 2013

Orientaciones: Esta ficha de observación será diligenciada directamente por uno de los investigadores y se aplicará en una sesión de formación a un docente vinculado a los programas de pregrado presencial de la CUC. Necesariamente el observador no tiene que seguir el orden que se presenta en esta ficha, sino que debe observar toda la sesión y registrará cada aspecto en la medida que se presenten. Tendrá en cuenta que algunos indicadores solo podrán registrarse al final de la sesión. Identifique el nombre completo del docente observado y precise la fecha y el salón donde se produjo la observación.

Facultad:

Programa:

Docente observado:

Sexo: M () F ()

Fecha de observación:

Lugar:

Tipo de vinculación: TC () MT () C () V ()

Observador:

| INDICADORES | Si | No | No Aplica |
|--|----|----|-----------|
| PLANEACION | | | |
| Plantea los objetivos de la sesión (que se evidencien en la sesión los objetivos a lograr) | | | |
| Dispone de los recursos a utilizar en la sesión | | | |
| Plantea los contenidos a tratar en la sesión | | | |
| Plantea las actividades a desarrollar | | | |
| | | | |
| INTRODUCCION A LA SESION DE FORMACION | | | |
| Hace referencia a los aprendizajes previos | | | |
| Aplica estrategia para concentrar la atención de los estudiantes | | | |
| Socializa los contenidos a tratar en la sesión | | | |
| | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| DESARROLLO DE LA SESION | | | |
| Propicia la participación del estudiante | | | |
| Permite el trabajo colaborativo | | | |
| Presenta de manera ordenada el desarrollo de las actividades | | | |
| Utiliza alternativa extra según la presentación de imprevisto | | | |
| Logra la motivación y el agrado de los estudiantes durante la sesión | | | |
| Utiliza medios didácticos acordes con el desarrollo de los contenidos | | | |
| Utiliza de manera didáctica las TIC durante la sesión | | | |
| Demuestra respeto por la participación de los estudiantes | | | |
| Anima y corrige con amabilidad los desaciertos de los estudiantes | | | |
| Acepta la diferencia de opiniones y la utiliza para mejorar el desarrollo de la sesión | | | |
| Orienta técnicas de discusión oral; tales como: mesa redonda, foros, debates, discusiones didácticas, etc. | | | |
| Utiliza favorablemente las situaciones conflictivas | | | |
| Aplica técnicas para el desarrollo cognitivo | | | |
| Aplica técnicas para el desarrollo de destrezas y habilidades; tales como: talleres, demostraciones, laboratorios, estudio de casos, solución de problemas, etc. | | | |
| Integra los saberes de su disciplina con otros saberes | | | |
| Utiliza procedimientos didácticos pertinentes para el desarrollo de las competencias | | | |
| | | | |
| EVALUACION Y CONCLUSION | | | |
| Maneja una distribución adecuada del tiempo | | | |
| Aplica estrategias de evaluación acorde con las actividades didácticas empleadas | | | |
| Evalúa el desarrollo cognitivo aplicando situaciones contextualizadas | | | |
| Permite actividades que evidencian la comprensión de los contenidos. | | | |
| Tiene en cuenta la heterogeneidad del grupo | | | |
| Verifica los logros de los estudiantes según el propósito de la sesión | | | |
| Evalúa la aplicación de la competencia desarrollada (Hacer) | | | |
| Valora las actitudes asumidas en el desarrollo de las competencias | | | |
| | | | |
| FACTORES QUE INCIDIERON EN LA SESION | | | |
| Resuelve favorablemente los imprevistos | | | |
| Demuestra capacidad de escucha a los planteamientos de los estudiantes | | | |
| Asume actitud positiva durante el desarrollo de la sesión | | | |
| Se nota comprensión y satisfacción por parte de los estudiantes | | | |

GLOSARIO

Acto docente:

- Conjunto de acciones y actitudes que identifica el modo de actuar del docente en el aula, provisto de intencionalidades, perspectivas, sentidos y fundamentos pedagógicos, en función de unos objetivos de enseñanza y aprendizaje.
- Proceso que, de forma sistemática y técnica, busca conseguir y proveer valiosa información que permita valorar actitudes y aptitudes de la persona encargada del acto educativo, de acuerdo con su quehacer y práctica pedagógica diaria.

Aprendizaje: Proceso mental que permite adquirir y reconstruir los conocimientos, habilidades, destrezas o conductas a partir de la experiencia, la observación o la instrucción.

Docente: facilitador u orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dinámico, flexible, abierto al cambio. Promotor del dialogo, el consenso y la investigación.

Educación: El proceso multidireccional a través del cual transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra, pues está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.

Estrategias metodológicas: permiten identificar principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Estudiante: sujeto activo, líder o gestor de su propio aprendizaje. Sujeto crítico, analítico de la realidad. Comprometido con el cambio social.

Evaluación educativa: proceso sistemático y continuo de valoración de cada uno de los momentos de enseñanza y aprendizaje.

Heterogeneidad: hace referencia a la diversidad de personas que interactúan en el aula haciendo uso de sus distintas inteligencias, ritmos y estilos de aprendizaje.

Práctica pedagógica: universo de experiencias cotidianas que construye el colectivo de docentes en el aula o diversos escenarios de formación, a partir del uso más generalizado que cada cual hace de su saber pedagógico.

Trabajo colaborativo: es una nueva forma de enseñar y aprender. Involucra a grupos heterogéneos donde cada persona asume un rol diferente que apunta a conseguir una meta.

BIBLIOGRAFÍA

ARANGO, P. El valor de los valores. Aproximación a un perfil humano. Bogotá: Ágora Editores Ltda., Universidad de La Sabana. Colección Investigación-Docencia, N° 22, 1998, p. 7

BARBERÁ, Elena. Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje. Editorial OUC. Barcelona, 2017. Pág.12

BARROS, Enrique, et al. Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de Córdoba. Argentina. 1918. Documento en línea: <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma/manifiesto>

BERNAL, Aura. Educación, pedagogía y modelos pedagógicos. Departamento de psicopedagogía universidad surcolombiana.1995. Neiva, Colombia. Documento en línea en: <http://www.paideiasurcolombiana.com/articulos/5.-educacion,-pedagogia-y.pdf>

CAMARGO, Ítala; PARDO Carlos. Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. En: Universitas Psychologica, Bogotá, 2008, V.7, No. 2, pp 441-455.

COOL, C. (1990): Una marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (eds.): Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza Editorial.

DE ZUBIRIA Samper, Julián. De la escuela nueva al constructivismo. Cooperativa editorial el magisterio. Bogotá. 2001.

DE ZUBIRIA, Samper. Miguel. Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Colombia. Pág. 165.

DEWEY, John. Cómo pensamos, Paidós, España 1998.

DIAZ, Damaris. La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. Cáceres. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. 1999. Pág. 112

FERREIRO, Ramón. (2005) La participación en clase. Revista ROMPAN FILAS. N°76. Págs. 3-7. Documento en línea en: <http://www.slideshare.net/comando/la-participacion-en-clase>

GONZALEZ AGUDELO, Elvia María. Los Modelos Pedagógicos o Modelos del Conocimiento. Documento en línea: www.udem.edu.co/RenovacionCurricular/Descargas/DiplomadoDidactica/PedagogiaConocimiento/ModelosPedagogicos.pdf

HERNÁNDEZ, Rosario. El saber pedagógico y el docente universitario como investigador. 2007. Documento en línea: <http://www.revistamemorias.com/articulos9/saberpedagogico1-2007.pdf>

HOYOS R, Santander, HOYOS R, Paulina Esther, CABAS V, Horacio Alfredo. Currículo y Planeación Educativa. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. D.C. 2004. pág 49.

JOHNSON, D.W. JOHNSON, R.T., & HOLUBEC, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.

LAFOURCADE, P.D. Evaluación de los Aprendizajes. Madrid: Editorial Cincel.1977

MALDONADO, Gonzalo. El aprendizaje significativo de David Ausubel. Paradigmas de Aprendizaje. Curso Evaluación del Aprendizaje. Bogotá: Universidad de la Salle [Consultado Septiembre de 2005. Documento en línea: http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig_ausubel.htm

MARTINEZ, Olga. Evaluación del aprendizaje y tutoría virtual. [diapositivas]. Universidad del Costa. Barranquilla. 2.013. 108 diapositivas

MEDINA G, Carlos. La enseñanza problémica. Entre el constructivismo y la educación activa. . Ed. Rodríguez Quito. Pág. 56. 1997.

MORENO, Elsa. Concepciones de la práctica pedagógica. Grupo de práctica pedagógica del departamento de ciencias sociales de la universidad pedagógica nacional. Bogotá, D. C. Documento en línea en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf

MULLER D. María Virginia. Técnicas de Comunicación Oral. Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1999. San José C.R.

ONTORIA, Antonio. Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. NARCEA S.A DE EDICIONES. Madrid, España. 2.006.

OPS/OMS, Planificación Estratégica de Recursos Humanos, Washington D. C. 2006.

OSSES, Sonia. JARAMILLO, Sandra. Metacognición, un camino para aprender a aprender. En: Revista estudios pedagógicos, XXXIV, N° 1, Pg 187 – 197. 2008.

Santiago de Chile, Chile. Documento en línea en:
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>

PEREZ Avendaño, Gloria, Teorías y modelos pedagógicos, fundación universitaria Luis Amigó, Medellín Colombia, 2006

PERRY, W., & Rumble, G. (1987). Una guía breve de educación a distancia. Cambridge: Colegio Internacional de Extensión.

PONCE, R. S. (2011). Repensando la educación: Cuestiones y debates para el siglo XXI. Estudios Sobre Educación, 21, 231-232. Documento en línea:
<http://search.proquest.com/docview/1247738632?accountid=43787>

REYES PONCE, Agustín. Administración moderna. Mexico. Limusa. 2004.

RIVERA, Heriberto. Una alternativa para el subsistema de Educación Secundaria Bolivariana, La interdisciplinariedad. 2008. Documento en línea en:
<http://www.aporrea.org/educacion/a51692.html>

ROUSSEAU Jean-Jacques. Emilio o de la Educación, Universidad Veracruzana, México 2008.

RUIZ, Amparo; ROJAS, Raúl. Vínculo docencia – investigación para una formación integral. P y V Editores. México. 1998

SALINAS, J. Medios didácticos para una nueva universidad. Jornada sobre Innovación: El aprendizaje en entornos virtuales. Universidad Pública de navarra, Pamplona 18 abril. 2002

SAN MARTÍN, Ángel. La organización escolar. En Cuadernos de Pedagogía, nº 194, 26-28. 1991. Documento en línea:
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

TOBON, Sergio. Competencias, de calidad y educación superior. Magisterio. Bogota.2.006. Pág. 160

VEGLIA, Silvia Marcela. Ciencias naturales y aprendizaje significativo: claves para la reflexión didáctica y la planificación – 1ª ed.- Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico. 2007. Pag.33